

دراسات: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٣، ص ص ١ ـ ٣٦٨ بالعربية، ١ ـ ٣٠ بالانجليزية (١٩٨١م)

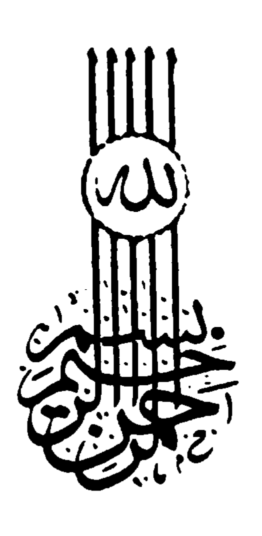
دراسات

مجلة كلية التربية
جامعة الملك سعود

المجلد الثالث

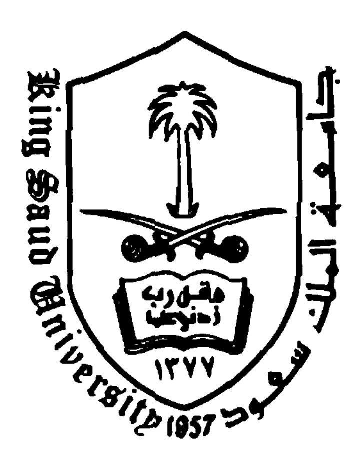
١٩٨١

الناشر: عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود ـ الرياض



المملكة العربية السعودية

جامعة الملك سعود



دراسات

مجلة كلية التربية - جامعة الملك سعود

العدد الثالث - السنة الثالثة ١٤٠١هـ - ١٩٨١م
مطابع جامعة الملك سعود

قال تعالى

اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم

صدق الله العظيم

محتـــويات العـــدد الثـالث

المقالات **الصفحات**

بسم الله الرحمن الرحيم

تصـــدير

أحمد الله اليك ــ أيها القارىء العزيز ــ وأصلي وأسلم على محمد رسولـه الكريم ، وعلى آله وصحبه أجمعين ٠٠ وبعد ،

« فمجلة كلية التربية » (دراسات) على موعد معك اليوم ، اذ تقدم اليك عددها السنوي الثالث ، وقد ضم بين دفتيه من المادة العلمية ما نرجو أن يحقق رغبتك العلمية ، ولبس من جودة طباعته وحسن اخراجه ثوبا قشيبا ، نأمل أن يرضى ذوقك الفني ٠

وعندما تتصفح هذا العدد سوف تلمس معي أن المجلة قد قطعت به خطوات واثقة نحو المثل الأعلى للمجلة العلمية المتخصصة ٠ فقد ركز أكثر من أي وقت مضى على الموضوعات التربوية والنفسية وما يتصل بها ٠ وتنوعت موضوعاته فشملت قضايا تراثنا التليد، مستهدفة بعثه واحياءه في نفوس القراء، كما شملت القضايا التي نعيشها تلقى عليها الضوء ، ليتسنى اتخاذ القرار الرشيد حيالها ٠

ولهذا فانني أصالة عن نفسى ، ونيابة عنك أيهـا القـارىء العزيز ، أشكر الأخوة الزملاءالذين أمدوا هذا العدد من المجلة بهذه المادة العلمية القيمة ، والأخوة أعضاء هيئة تحرير المجلة الذين بذلوا جهدا ملحوظا في اخراج هذا العدد علـى هذه الصورة المشرفة ٠

وأرجو أن تسهم معنا ــ أيها القارىء العزيز ــ في دفع هذه المجلة الى المزيد من التقدم والازدهار ، بأن تبدى ملاحظاتك ومقترحاتك على هذا العدد بعـد أن تقرأه ، وسوف يلقي ما تقدمه الينا صدرا رحبـا ، وسوف يكون لـه دور فـي النهضة بهذه المجلة ٠

وفقنا الله جميعا ، وهدانا الى ما فيه الخير لديننا الاسلامي وامتنا العربية٠

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ٠٠

د٠ عبد الرحمن السبيت
عميد كلية التربية

تقـــديم

الحمد لله الذي دعانا الى التفكر في ملكوت السموات والارض ، بقوله :

« أولم ينظروا في ملكوت السموات والارض وما خلق الله من شيء » ، والى التدبر في النفس الانسانية بقوله : « وفي أنفسكم أفلا تبصرون » ، والصلاة والسلام على رسوله الامين الذي أدبه ربه فأحسن تأديبه ، والمعلم القائل : « بعثت لاتمم مكارم الأخلاق » ٠

وبعد ، فها هو ذا بين يديك العدد الثالث من « دراسات » مجلة كلية التربية بجامعة الرياض بعد أن وفقنا الله الى طباعته واخراجه للقراء ، وقد رجحت فيه كفة البحوث التربوية والنفسية ٠ ولعل فيهذا تمشيا مع طبائع الامور واستجابة لرغبات الزملاء والافاضل من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ٠

وهيئة تحرير المجلة ــ وهي تقدم هذا العدد للزملاء ــ تود أنتتوجه بالشكر لكل من تعاون معها : من الزملاء الاساتذة الذين دفعوا اليها بانتاجهم الفكرى طلبا للنشر ، ومن السادة المحكمين من العاملين في جامعة الرياض وفي غير جامعة الرياض الذين استجابوا لما طلبناه اليهم من فحص المقالات واصدار الحكم بمدى صلاحيتها للنشر في مجلتنا ، ومن الزملاء المشرفين والعاملين في مطبعة جامعة الرياض الذين بذلوا جهودا صادقة أدت الى اخراج هذا العدد بصورته الراهنة وفي موعده المحدد ٠

كذلك تود هيئة التحرير أن تعتذر للزملاء الذين قدموا انتاجا لم يجد سبيله الى الظهور على صفحات هذا العدد بسبب أن اجراءات التحكيم لم يتيسر الفراغ منها في الوقت المناسب ، وتعدهم أن تكون مقالاتهم من بين مواد العدد القادم بمشيئة الله ٠

وقد التزمت الهيئة في هذا العدد ، كما التزمت فيما سبقه ، بقواعد النشر ي أصدرها المجلس العلمي لجامعة الرياض وبأن تكون البحوث أصيلة مبتكرة يسبق نشرها من قبل ، وبأن يراعى فيها أصول النشر العلمي من ضرورة وجود خصين لكل بحث أحدهما باللغة العربية وثانيهما باللغة الانكليزية ، ومن رورة ايراد المراجع والاسانيد بصورة وافية شاملة منهجية · وفوق هذا كله تزمت الهيئة بمبادىء الاسلام الذي يدعو الى طلب العلم النافع والتزام الاخلاق اضلة واعمال العقل في سنن الله في الكون وفي النفس البشرية ·

نسأل الله أن يثبت على طريق الحق خطانا وأن يكلل أعمالنا بالنجاح لتوفيق وأن ينفع بها ويهدينا جميعا الى سواء السبيل ·

هيئة تحرير المجلة

« نظام الوزارة في الفقه السياسى الاسلامي »

للدكتور فتحي عبد الكريم

الاستاذ المشارك بقسم الثقافة الاسلامية
كلية التربية ـ جامعة الرياض

استعرض المقال أهمية « الوزارة » وأصلها اللغوي ، وقدم نبذة تاريخية عنها ، بيـَّن فيها ان « الوزارة » من النظم التي كانت معروفة قبل ظهور الاسلام ، وان تاريخها ـ في الاسلام ـ مر بمرحلتين : **الاولى** ـ وتشمل صدر الاسلام وعهد بني أمية ٠ وفي هذه المرحلة لم تكن الوزارة قد تبينت معالمها وتحددت قواعدها وسمي من يباشرها وزيرا ٠ **والمرحلة الثانية** ـ اتضحت فيها معالم الوزارة وتحددت قواعدها واستقرت ، وتبدأ هذه المرحلة مع بداية الخلافة العباسية ٠

ثم تعرض المقال بعد ذلك لاحكام الوزارة في الفقه الاسلامي ، وبين أن الوزارة تنقسم الى قسمين : وزارة تفويض ووزارة تنفيذ، وقدم الاحكام التفصيلية لكل قسم من هذه الاقسام ٠

وانتهى المقال الى نتائج محددة هي :

- عدم وجوب تقسيم الوزارة الى وزارة تفويض ووزارة تنفيذ ، لان هذا التقسيم ليس مما تقتضيه أصول الشريعة أو مبادىء نظام الحكم في الاسلام ٠

- استبعاد التفويض المطلق للوزير لانه يصطدم مع مبادىء الشريعة وأفعال الصحابة ٠

- استبعاد الاختصاص العام لهذا الوزير ، واستبعاد النتيجة التي رتبها بعض الفقه على ذلك وهي عدم جواز تعدد الوزراء ٠

١ ـ أهمية الوزارة :

الوزارة هي الجهاز المعاون للخليفة في اختصاصاته التنفيذية التي تلقى على عاتقه واجبات كثيرة ومتعددة يستحيل أن يمارسها بمفرده · وفي ذلك يقول الماوردي « ·· ولأن ما وكل الى الامام من تدبير الأمة لا يقدر على مباشرة جميعه الا باستنابة ، ونيابة الوزير المشارك له في التدبير أصح في تنفيذ الامور من تفرده بها ليستظهر به على نفسه وبها يكون أبعد من الزلل وأمنع من الخلل » (١) ·

والوزارة من أهم مناصب الدولة بعد الخلافة · وفي هذا يقول ابن خلدون « الوزارة أم الخطط السلطانية والرتب الملوكية ، لأن اسمها يدل على مطلق الاعانة ·· » (٢) ·

٢ ـ أصل لفظ الوزارة :

كلمة الوزارة مختلف في أصلها اللغوى (٣) ·

فقيل أنها مشتقة من « الوزر » وهو الثقل أو العبء لان الوزير يتحمل أعباء الحكم وأثقاله ·

وقيل انها مشتقة من « الوزر » وهو الملجأ أو المعتصم ، لانه يلجأ اليه ويرجع الى رأيه وتدبيره ·

وقيل انها مشتقة من « الأزر » وهو الظهر لان الخليفة يقوى بوزيره كقوة البدن بالظهر ·

٣ ـ نبذة تاريخية عن الوزارة :

الوزارة ليست من النظم التي استحدثها الاسلام ، بل ترجع الى عصور سابقة على ظهور الاسلام · ويتبين من قصص القرآن أنها كانت معروفة في بني اسرائيل ، اذ جاء في القرآن الكريم على لسان موسى عليه السلام « واجعل لي وزيرا من أهلي هارون أخي اشدد به أزري وأشركه في أمرى » (٤) ومن هذه الآية يتبين أن موسى عليه السلام طلب من الحق تبارك وتعالى أن يمده برجل من أهله يؤازره ويعينه على أعباء الحكم والرسالة · وقد استجاب له الحق تبارك وتعالى فقال « ولقد أتينا موسى الكتاب وجعلنا معه أخاه هارون وزيرا » (٥) ·

أما عن تاريخ الوزارة في ظل الاسلام فيمكن أن نفرق فيه بين مرحلتين :

الأولى : وفيها لم تكن الوزارة قد تبينت معالمها وتحددت قواعدها وسمي من يباشرها وزيرا ٠ وتشمل هذه المرحلة صدر الاسلام وعهد بني أمية ٠ ففي صدر الاسلام كان النبي عليه الصلاة والسلام يعهد الى أبي بكر ببعض الامور الهامة ٠ وكان أبو بكر ـ ابان خلافته ـ يختص عمر ببعض الاعمال العامة مثل توزيع الزكاة ٠ وكذلك كان عمر أيام خلافته يستعين بكل من علي وعثمان على القيام ببعض شؤون الدولة ، فكان علي يقوم بكتابة الرسائل لما عرف عنه من بلاغة ، وينظر في أمور الأسرى ، وكان عثمان يستشار في بعض الأمور ذات الطابع القبلي لمعرفته بأحوال القبائل وأنسابها (٦) ٠

هؤلاء الأعوان الذين كان رئيس الدولة يستعين بهم ـ كانوا يقومون بعمل الوزير الا أنهم لم يتسموا باسمه (٧) ٠

وفي عهد بني أمية ، كان الخلفاء ، يختارون بعض ذوي الرأي ويستعينون بهم في أداء بعض الاعمال العامة التي يكلفونهم بها ، وكان هؤلاء يقومون بعمل الوزراء دون أن يطلق على أحدهم لقب « وزير » (٨) ٠

أما المرحلة الثانية :

ففيها اتضحت معالم الوزارة وتحددت قواعدها واستقرت ، وأطلق لقب الوزير على معاون الخليفة الاول ٠ وتبدأ هذه المرحلة مع بداية الخلافة العباسية (٩) ٠

وكان الوزير في ذلك العهد ساعد الخليفة الأيمن ينوب عنه في حكم البلاد ، فكان له الحق في تعيين العمال وفصلهم والقيام على موارد الدولة ومصارفها والاشراف على ديوان الرسائل (١٠) ٠

وفي ذلك العهد كان مركز الوزير يتراوح بين الضعف والقوة بحسب قوة الخليفة وضعفه ٠ فكلما كان الخليفة قويا يشرف بنفسه على مباشرة أمور الدولة كان مركز الوزير ضعيفا ، وكلما ضعف الخليفة أو اعتمد على التفويض الكامل للوزير في ادارة البلاد ، قوي مركز الوزير حتى غطى على الخليفة ٠

وقد تميزت الفترة الاولى من الخلافة العباسية ـ وعلى وجه الخصوص في عهدي أبي العباس السفاح مؤسس الدولة وأبي جعفر المنصور ـ بقوة الخليفة وضعف الوزير • وفي ذلك يقول ابن طباطبا في وصف مركز الوزير في عهد أبي جعفر المنصور « لم تكن الوزارة في أيامه طائلة ، لاستبداده واستغنائه برأيه وكفاءته مع أنه كان يشاور في الأمور دائما ، وان كانت هيبته تصغر لها هيبة الوزراء • وكانوا لا يزالون على وجل منه وخوف ، فلا يظهر لهم أبهة ولا رونق » (١١) •

لكن الوضع انعكس تماما في عهد الخليفة هارون الرشيد، فبلغ نفوذ الوزير غايته • وكان وزيره يحيى بن خالد البرمكي ، الذي قلده الوزارة بقوله « قلدتك أمر الرعية ، وأخرجته من عنقي اليك ، فاحكم في ذلك بما ترى من الصواب ، واستعمل من رأيت ، وأعزل من رأيت ، وامضى الامور على ما ترى » (١٢) ففوضه بذلك تفويضا مطلقا في ادارة شؤون الدولة ، ثم خلفه ابنه جعفر بن يحيى ابن خالد البرمكي •

وفي عهد هذا الوزير استولى البرامكة تماما على سلطة الحكم وصار بيدهم الامر والنهي ، وغلبوا هارون الرشيد على أمره حتى كان يطلب اليسير من المال فلا يصل اليه الا عن طريق البرامكة (١٣) • وقد انتهى هذا الامر نهاية دموية مؤلمة حين أمر هارون الرشيد بقتل هذا الوزير وزج سائر البرامكة في السجون •

بعد هذا التمهيد سوف نعالج موضوع الوزارة في مبحثين :

نخصص أولهما لاحكام الوزارة في الفقه الاسلامي •

ونلقى في الثاني نظرة فاحصة على نظام الوزارة في ضوء المبادىء العامة التي نعرضها في المبحث الاول •

المبحث الأول

أحكام الوزارة في الفقه الاسلامي

٤ ـ انقسام الوزارة الى قسمين :

تنقسم الوزارة الى قسمين (١٤) :

ـ وزارة تفويض •

ـ وزارة تنفيذ •

وسوف نعرض بمشيئة الله لكل قسم من هذين القسمين في مطلب مستقل مبينين ماهيته وشروط الوزير فيه وسلطته ·

المطلب الأول

وزارة التفويض

٥ ـ ماهية وزارة التفويض :

عند تحديد ماهية وزارة التفويض نجد خلافا بينأ بين الكتاب القدامى والحديثين ·

وعلى سبيل المثال فان الدكتور حسن ابراهيم يحدد ماهية وزارة التفويض بقوله : « هي أن يعهد الخليفة بالوزارة الى رجل يفوض اليه النظر في أمور الدولة والتصرف في شؤونها دون الرجوع اليه · ولم يبق للخليفة بعد ذلك الا ولاية العهد ، وسلطة عزل من يوليهم الوزير (١٥) ·

أما الدكتور صبحي الصالح فيذكر أن وزارة التفويض « تقوم على تصرف الوزير المطلق في شؤون الدولة بعد أن يكون الخليفة بنفسه فوض اليه ذلك ، ومن هنا جاءت التسمية ، ولا يبقى للخليفة في هذه الحال ـ بطواعية منه ـ الا التصرف كما يشاء في ولاية العهد ، وعزل من لا يعجبونه ممن يوليهم الوزير بعض الاعمال » (١٦) ·

وهذان التعريفان يخلطان في الواقع بين تعريف الوزارة الذي ينبغي أن يأتي مجردا وبين حال الوزارة في بعض الظروف التاريخية التي مرت بها · ويتضح ذلك من قول المؤلفين أن وزارة التفويض تتميز بأن الوزير فيها يملك السلطة المطلقة التي تمكنه من الانفراد بشؤون الحكم وادارة الدولة دون الرجوع الى الخليفة ، ولما كان قولهما هذا لا يسنده أي دليل شرعي ، فاننا نرجع أنهما تأثرا فيه بتلك الفترة من العصر العباسى التي عظم فيها نفوذ الوزير حتى كاد يغطي على نفوذ الخليفة ، وهي الفترة التي بلغت ذروتها في عهد الخليفة هارون الرشيد على نحو ما قدمنا ·

وهذا النهج في تعريف وزارة التفويض لا شك خاطىء ·

ويكفي للدلالة على خطئه أن نقرر أن وزارة التفويض لم تعرف فقط هذا العهد الذي تميز بعظم سلطة الوزير ، بل عرفت عصورا سابقة ولاحقة تميزت

بضعف مركز الوزير بصورة ملحوظة · وليس من المنطقي ـ عند تحديد ماهية هذه الوزارة ـ أن نقف بالتعريف عند عهد معين من عهودها ونتخذه أساسا للتعريف ·

والنهج السليم في نظرنا يقوم على أن الوزارة نظام من نظم الحكم في الاسلام ، فاذا ما أريد تحديد ماهيتها ، فيتعين أن يتم ذلك بالرجوع الى مبادىء الشريعة العامة التي تحكم نظام الحكم في الاسلام ·

والرجوع الى هذه المبادىء يظهر بوضوح أنها لا تقبل أن يكون مركز الخليفة في الدولة مركزا صوريا ، لا يملك من أمر الحكم شيئا ، ويترك سياسة الدولة وادارتها لغيره دون مباشرة ومراجعة منه لا تقبل مبادىء الشريعة ذلك لانه يصطدم بأصل عام قرره الرسول عليه الصلاة والسلام في قوله « كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته ، الامام راع ومسئول عن رعيته ·· » (١٧) ·

فاذا كان الامام راعيا ومسئولا عن رعيته ، فلا بد أن يكون ذا سلطة فعلية لان من القواعد العامة المسلم بها أن السلطة توجد حيث توجد المسئولية ·

هذا المعنى وان غاب عن الكتاب الحديثين لم يغب عن فقهائنا القدامى رضوان الله عليهم ·

فالماوردي في تحديده لماهية وزارة التفويض يقول :

« والوزارة على ضربين : وزارة تفويض ووزارة تنفيذ ، فأما وزارة التفويض فهو أن يستوزر الامام من يفوض اليه تدبير الامور برأيه وامضاءها على اجتهاده ···» (١٨)

وقد تثير عبارة الماوردى الاخيرة بعضا من الشك حول واجب الوزير في الرجوع الى الخليفة وعدم انفراده بالامر ، ولكن هذا الشك سرعان ما يتبدد حين يعرض الماوردى لسلطة الوزير فيقرر بكل وضوح « واذا تقرر ما تنعقد به وزارة التفويض فالنظر فيها وان كان على العموم معتبر بشرطين يقع الفرق بهما بين الامامة والوزارة : أحدهما يختص بالوزير وهو مطالعة الامام لما أمضاه من تدبير وأنفذه من ولاية وتقليد لئلا يصير بالاستبداد كالامام · والثاني مختص بالامام وهو أن يتصفح أفعال الوزير وتدبيره الامور ليقر منها ما وافق الصواب ويستدرك ما خالفه لان تدبير الامة اليه موكول وعلى اجتهاده محمول » (١٩) ·

هذا الكلام واضح الدقيق يدل على أن سلطة وزير التفويض مرهونة بشرطين أو واجبين يقع احدهما على عاتق الوزير ، والاخر على عاتق الخليفة . أما واجب الوزير فهو أن يعرض على الخليفة ما قام به من تدبير وما أنفذه من ولاية وألا يستبد بالامر دونه . وأما واجب الخليفة ـ ان قصر الوزير في واجبه ـ فهو أن يتصفح أفعال الوزير وتدبيره الامور ليقر ما يراه منها صوابا ويصحح ما لا يراه كذلك لانه المسئول الاول عن سياسة الامة .

هذا المعنى يؤيده أيضا حديث الماوردي عن واجبات الخليفة التي حددها بعشرة ويهمنا منها الواجب العاشر الذي حدده الماوردى بقوله « أن يباشر بنفسه مشارفة الامور وتصفح الاحوال ، لينهض بسياسة الامة وحراسة الملة ، ولا يعول على التفويض تشاغلا بلذة أو بعبادة فقد يخون الأمين ويغش الناصح ، وقد قال الله تعالى : « يا داود انا جعلناك خليفة في الارض فاحكم بين الناس بالحق ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله » فلم يقتصر الله سبحانه على التفويض دون المباشرة ولا عذره في الاتباع حتى وصفه بالضلال ، وهذا وان كان مستحقا عليه بحكم الدين ومنصب الخلافة فهو من حقوق السياسة لكل مسترع قال النبي عليه الصلاة والسلام « كلكم رعاع وكلكم مسئول عن رعيته » (٢٠) .

بعد هذا الكلام الواضح الذي يوجب على الخليفة أن يباشر بنفسه اختصاصاته وواجباته ولا يعتمد على التفويض حتى لكي يتفرغ للعبادة ، لا يمكن التسليم بما انتهى اليه كل من الدكتورين حسن ابراهيم وصبحي الصالح من الاعتراف لوزير التفويض بسلطة مطلقة في تدبير أمور الدولة دون الرجوع الى الخليفة . ونعتقد أن هذا الرأي ان صح بالنسبة لجزء من العصر العباسى ، فانه لا يصح بالنسبة لبقية هذا العصر ولا بالنسبة لغيره من العصور فضلا عن أنه يخالف المبادىء العامة لنظام الحكم في الاسلام .

وبناء على ذلك يمكن القول بأن وزارة التفويض هي الوزارة التي يعهد فيها الخليفة لمن يثق فيه بمعاونته في أعباء الحكم في الدولة دون أن يترتب على ذلك استبداد الوزير بأمور الحكم دون الخليفة .

٦ ـ شروط وزير التفويض :

يرى جمهور الفقهاء الباحثين في نظام الحكم في الاسلام أنه يشترط في وزير التفويض الشروط التي يتعين توافرها في الخليفة ، لانه كالخليفة عام النظر أي يدخل في ولايته تدبير كل أمور الدولة ، وتمتد هذه الولاية لتشمل كل اقليم في الدولة .

وفي ذلك يقول الماوردي (٢١) « ويعتبر في تقليد هذه الوزارة شروط الامامة الا النسب وحده (٢٢) ، ويحتاج فيها الى شرط زائد على شروط الامامة وهو أن يكون من أهل الكفاءة فيما وكل اليه من أمر الحرب والخراج ...» (٢٣)

وبناء عى ذلك فان الشروط التي يتعين توافرها في وزير التفويض – بالاضافة الى الشروط البدهية وهي الاسلام والبلوغ والعقل – هي الشروط الاتية :

١ – العلم بأمور الدين والدنيا. على أنه بالنسبة لامور الدينفانه لا يشترط أن يكون قد وصل في العلم الى درجة الاجتهاد في اصول الدين وفروعه (٢٤) والا ما وجدنا شخصا يصلح للوزارة ، لانه من ناحية فان مرتبة الاجتهاد مرتبة عزيزة المنال ، ومن ناحية أخرى قد لا تجتمع فيمن يتوافر فيه شروط الاجتهاد بقية الشروط الاخرى المطلوبة وهو الغالب . فقد يصل المرشح مثلا الى مرتبة الاجتهاد في علوم الدين ، ولكنه مع ذلك قد لا يلم بالكثير من أمور الدنيا .

وبناء على ذلك فانه يكفي – في نظرنا – ان يكون المرشح للوزارة عالما بأمور الدين بالقدر الذي ييسر له القيام باعباء منصبه ويعينه عليها ، فان احتاج الى الاجتهاد استعان بأهله .

٢ – العدالة . والمقصود بها أن يكون المرشح للوزارة سليم العقيدة مؤديا للفريضة ، بعيدا عن ارتكاب المنكرات (٢٥) .

٣ – الكفاءة . أي يشترط أن يكون كفئا لتولى منصب الوزارة .

٤ – سلامة الحواس والاعضاء حتى لا يؤثر أي نقص فيها في مباشرته لعمله .

٧ – تقليد الوزارة

اذا استكملالمرشح للوزارة الشروط المطلوبة لتوليها قلده الخليفة الوزارة. واشترط الماوردى أن يشتمل لفظ التقليد على شرطين هما عموم النظر والنيابة (٢٦) .

الشرط الاول : عموم النظر :

وذلك يعني أن يجعل الخليفة اختصاص الوزير عاما وشاملا لكل أعمال الحكومة من مالية وادارية وحربية ... الخ فيتولى مثلا النظر في موارد الدولة ونفقاتها فيشرف على الجباية والانفاق ، ويعين الولاة والعمال ويشرف على أعمالهم، ويعلن الحرب ويسير الجيوش ... الخ .

وقد رتب الماوردي على هذا الشرط أمرا على جانب كبير من الاهمية ، وهو أنه لا يجوز للخليفة أن يقلد وزيري تفويض في وقت واحد · ونص عبارة الماوردي هي « ويجوز للخليفة أن يقلد وزيري تنفيذ على اجتماع وانفراد ، ولا يجوز أن يقلد وزيري تفويض على الاجتماع لعموم ولايتهما ، كما لا يجوز تقليد امامين لانهما ربما تعارضا في العقد والحل والتقليد والعزل وقد قال الله تعالى : « لو كان فيهما الهة الا الله لفسدتا » (٢٧) ·

وقد يفهم من عبارة الماوردي « ·· ولا يجوز أن يقلد وزيرى تفويض على الاجتماع لعموم ولايتهما ·· » أنه يرى جواز تقليدهما اذا لم يجتمعا ولم تكن ولاية كل منهما عامة ، كأن ينفرد كل منهما باختصاص لا يشاركه الاخر النظر فيه ، كأن يختص احدهما بأمور الحرب والاخر بأمور المال ، ولكن الماوردي لا يجيز ذلك أيضا ويعتبرهما في هذه الحالة بمثابة واليين على عملين مختلفين ولا يعتبرهما وزيرى تفويض لان وزارة التفويض ــ في نظره ــ ما عمت ونفذ أمر الوزيرين بها في كل عمل وكل نظر (٢٨) ·

والنتيجة التي ينتهي اليها الماوردي هي أنه لا يجوز تقليد وزيرى تفويض في وقت واحد ولو اختص كل واحد منهما بعمل معين لا يشاركه فيه الاخر لان من شروط وزارة التفويض ــ في رأيه ــ أن يكون الوزير عام النظر ·

وقد تابع الماوردي في ذلك كل من الاستاذين الدكتور سليمان الطماوى ، والدكتور محمد ضياء الدين الريس عليه رحمة الله (٢٩) ·

ونحن لا نسلم بهذا الشرط الذي اشترطه الماوردى ولا نسلم بالتالى بالنتيجة التي انتهى اليها ·

وفي اعتقادنا أن هذا الشرط قد استمده الماوردي من الواقع الذي كان سائدا في جزء من العصر العباسى حيث لم تعرف الخلافة الا وزيرا واحدا كان عام النظر في كل أمور الحكم، ولكن هذا الواقع لا يمكن أن يكون حاكما على الشريعة·

فاذا ما رجعنا الى نصوص الشريعة ومبادئها العامة ، لا نجد فيها ما يدل على وجوب أن يكون الوزير عام النظر ·

واذا رجعنا الى عصر الرسالة وعصر الخلافة الراشدة ــ وبصرف النظر عما اذا كان لفظ الوزارة مستعملا من عدمه ــ فاننا لا نجد ما يدل على أن الرسول صلوات الله وسلامه عليه كان يعهد بأمور الدولة ــ على صغرها في ذلك الوقت ــ الى واحد فقط من أصحابه ، بل كان ــ كما يقول المؤرخون ــ يستعين ببعض صحابته ، كل فيما برز فيه ، وكان يخص أبا بكر ببعض الامور الهامة ·

وكذلك كان يفعل خلفاؤه الراشدون رضوان الله عليهم ٠ فيذكر المؤرخون ـ كما أسلفنا ـ أن عمر كان يستعين بعلي في كتابة الرسائل وفي النظر في أمور الاسرى ، وكان يستعين بعثمان في الامور ذات الطابع القبلي ، ولم يذكر احد من المؤرخين أن أحدهما قد انفرد بأمور الدولة نيابة عن الخليفة ٠

وفي هذا العصر الذي نعيش فيه حيث اصبحت أمور الحكم وسياسة الدولة على درجة كبيرة من التعقيد والتشعب ، فانه يكون من المستحيل أن توكل كلها الى وزير واحد يقوم بها ٠

وعلى ذلك فانه يكون من المصلحة ألا ينفرد شخص واحد بالوزارة بحيث يكون اختصاصه عاما شاملا لكل أمور الحكم ، بل يجوز أن يتعدد الوزراء حسب تعدد أعمال الدولة بحيث يختص كل وزير بعمل معين لا يشاركه فيه غيره ، وذلك ما يساعد على حسن سياسة الدولة وادارتها والقيام بأعباء الحكم فيها على خير وجه ٠

واذا قلنا ان هذا الحكم يقوم على المصلحة ، فانها ليست مصلحة غريبة ، بل مصلحة تقوم شواهد من الشرع على اعتبارها ، مثل قوله عليه الصلاة والسلام « ان الله يحب اذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه » ولا شك أن تقسيم العمل وتوزيعه يؤدى الى اتقانه ٠

وبناء على ما تقدم فانه لا يشترط ـ في رأينا ـ أن يكون وزير التفويض عام النظر (٣٠) ٠

الشرط الثاني : النيابة :

والمقصود به أن يشمل لفظ التقليد ما يدل على أن الخليفة قد فوض الوزير في مباشرة بعض اختصاصاته ٠

ويرى الماوردي أنه اذا تخلف أحد هذين الشرطين لا تنعقد الوزارة ولا يصح التقليد ٠ فان اقتصر الخليفة في لفظ التقليد على النيابة وأغفل عموم النظر ، فانه يكون قد أبهم ما استنابه فيه من عموم وخصوص فلا تنعقد به الوزارة ، وقد تقدم رأينا بعدم وجوب هذا الشرط ٠ وان اقتصر الخليفة في لفظ التقليد على عموم النظر دون النيابة كأن يقول وليتك حكم البلاد ، كان اللفظ أقرب الى ولاية العهد منه الى الوزارة لذلك لا تنعقد به ٠ اما اذا جمع اللفظ بين النيابة وعموم النظر ، فهنا فقط يصح التقليد في رأي الماوردي ، كأن يقول قلدتك ما الى نيابة عني ، أو استوزرتك تعويلا على نيابتك أو فوضت اليك وزارتي ٠

٨ ـ سلطة وزير التفويض :

يملك وزير التفويض من السلطة ما يملكه الخليفة · اللهم الا في أمور ثلاثة (٣١) :

ـ أحدها ولاية العهد · فللخليفة أن يعهد الى من يرى ولا يملك الوزير ذلك ·

ـ والثاني أن الخليفة يستطيع أن يستعفي الامة من الخلافة وليس ذلك للوزير ·

ـ والثالث ، أن الخليفة يملك أن يعزل من يقلده الوزير ولا يملك الوزير أن يعزل من يقلده الخليفة ·

وباستثناء هذه الامور الثلاثة فان للوزير :

ـ أن يحكم بنفسه وأن يقلد الحكم ·

ـ أن ينظر في المظالم ويستنيب فيها ·

ـ أن يتولى الجهاد بنفسه وأن يقلد من يتولاه ·

ـ وان يباشر تنفيذ الامور التي دبرها وان يستنيب في تنفيذها ، كل ذلك بشرطين (٣٢) :

الأول : يختص بالوزير ، وهو مطالعة الامام لما أمضاه من تدبير وأنفذه من ولاية وتقليد ·

الثاني : يختص بالامام ، وهو أن يتصفح أفعال الوزير وتدبيره الامور ليقر منها ما وافق الصواب ويعدل أو يلغي ما جانبه ·

ولكن هل سلطة الخليفة في تعديل أو الغاء قرارات الوزير مطلقة ؟

يرى الماوردي أن كل ما يصل اليه وزير التفويض باجتهاده لا يجوز للخليفة نقضه · أما فيما يتعلق بالتصرفات الخاصة بتقليد الولاة وتجهيز الجيوش وتدبير الحروب ، فيجوز للخليفة فيها المراجعة لان للخليفة أن يستدرك ذلك من أفعال نفسه ، فكان أولى أن يستدركه من أفعال الوزير (٣٣) ·

المطلب الثاني

وزارة التنفيذ

٩ ـ ماهية وزارة التنفيذ :

وزارة التنفيذ هي التي تقتصر مهمة الوزير فيها على عرض أمور الدولة على الخليفة ليتلقى توجيهاته بشأنها ، ثم يقوم بتنفيذ ما أمر به الخليفة دون أن تكون له أية سلطة تقديرية أو حق في الاجتهاد في شؤون الحكم المختلفة ٠ وهو بهذا الوصف لا يعدو أن يكون واسطة بين الخليفة والرعية (٣٤) ٠

وفي هذا يقول الماوردي : « ٠٠ وهذا الوزير وسط بينه وبين الرعايا والولاة ، يؤدي عنه ما أمر وينفذ عنه ما ذكر ويمضي ما حكم ، ويخبر بتقليد الولاة وتجهيز الجيوش ، ويعرض عليه ما ورد من مهم ، وتجدد من حدث ملم ، ليعمل فيها ما يؤمر ، فهو معين في تنفيذ الامور وليس بوال عليها ولا متقلدا لها ٠٠٠ » (٣٥)

١٠ـ شروط وزير التنفيذ :

تحدث عن هذا الشرط بالتفصيل كل من الماوردي وابي يعلى (٣٦) ، وتدور كلها حول الامانة والذكاء وصدق اللهجة ، وقلة الطمع ، وتتعلق بالاخلاق الفاضلة والتجربة السياسية اللازمة لدور الوساطة الذي يضطلع به هذا الوزير ٠

وبناء على ما تقدم فانه لا يشترط في وزير التنفيذ الشروط الاتية (٣٧) :

ـ الحرية : وبناء على ذلك يجوز أن يكون وزير التنفيذ عبدا غير معتق ٠

ـ الاسلام : وهذا ء لى رأي الماوردى وان كان لا يوافقه آخرون ٠ وبناء على ذلك يجوز أن يتولى ذمي هذه الوزارة ٠

ـ العلم بالاحكام الشرعية : لانه ليس له أن يجتهد برأيه ٠

ـ المعرفة بأمرى الحرب والخراج : لانه لا يملك أن يتصرف في أي منهما ٠

١١ـ سلطة وزير التنفيذ

بينما يملك وزير التفويض سلطة تقديرية واسعة وحرية في التدبير تمكنه من تسيير شؤون الدولة وفق اجتهاده ، بشروط خاصة ، فان وزير التنفيذ لا يعدو أن يكون واسطة بين الخليفة وغيره من الولاة أو الرعية ٠ ليس له من سلطة مستقلة ولا يملك الا أن ينقل الى الخليفة وينقل عنه ، ويقوم بتنفيذ ما يأمره به الخليفة دون أن يكون له سلطة الاجتهاد بالرأي في ذلك كله ٠

وبناء على ذلك فانه ـ على خلاف وزير التفويض ـ لا يملك مباشرة الحكم والنظر في المظالم ، ولا أن يقلد الولاة ، ولا أن ينفرد بتسيير الجيوش وتدبير الحروب ، ولا أن يتصرف في أموال بيت المال وتنحصر كل سلطته ـ كما يقول الماوردى في أمرين :

ـ أن يؤدى الى الخليفة ٠

ـ وأن يؤدى عنه ٠

البحث الثاني

نظرة فاحصة الى نظام الوزارة في ضوء ما عرضناه من مبادىء

١٢ـ تمهيد : في أسباب انقسام الوزارة الى وزارة تفويض ووزارة تنفيذ :

يذهب العلامة ابن خلدون الى أن انقسام الوزارة الى وزارة تفويض ووزارة تنفيذ يعود الى العصر العباسى ٠ والسبب في ذلك يرجع الى أن مركز الوزير كان يتراوح بين الضعف والقوة بحسب قوة الخليفة أو ضعفه ، فكلما كان الخليفة قويا يشرف بنفسه على مباشرة أمور الدولة ، كان مركز الوزير ضعيفا ، ولا يعدو الوزير في هذه الحالة أن يكون وزير تنفيذ تقتصر مهمته على عرض أمور الدولة على الخليفة ليتلقى توجيهاته بشأنها ثم يقوم بتنفيذ ما يأمره به الخليفة ، دون أن تكون له سلطة تقديرية أو حق في الاجتهاد في شؤون الحكم المختلفة ٠ وعلى العكس من ذلك كلما ضعف الخليفة أو اعتمد على التفويض الكامل للوزير في ادارة البلاد ، قوي مركز هذا الوزير بحيث يصبح في هذه الحالة وزير تفويض يملك سلطات واسعة في حكم البلاد (٣٨) ٠

والامر الذي يمكن استخلاصه من ذلك أن تقسيم الفقهاء للوزارة الى وزارة تفويض ووزارة تنفيذ انما كان يدور مع الواقع الذي كان عليه الحال في العصر العباسى ٠ ولم يكن هذا التقسيم اذن مما تقتضيه أصول الشريعة ومبادؤها العامة ٠

١٣ـ وزير التنفيذ وهل يمكن اعتباره وزيرا ؟

انتهينا فيما تقدم الى أن مهمة هذا الوزير ـ كما حددها الفقهاء ـ قاصرة على عرض أمور الدولة على الخليفة ليتلقى توجيهاته بشأنها ، ثم يقوم بتنفيذ ما يأمر به الخليفة دون أن تكون له سلطة تقديرية أو حق في الاجتهاد في شؤون الحكم المختلفة ، وأنه بهذا الوصف لا يعدو أن يكون واسطة بين الخليفة والرعية ٠

ويذهب المرحوم الدكتور محمد ضياء الدين الريس الى أن الوزراء في الفكر والواقع السياسى المعاصر يعتبرون ـ من وجهة نظر الفقه الاسلامي ـ وزراء تنفيذ « حيث انهم ينفذون قرارات مجلس الوزراء أو الدولة ، أو يمضون الاحكام أو يتخذون الاجراءات » (٣٩) ·

ويبدو أنه ـ عليه رحمة الله ـ شعر بعدم دقة ما ذهب اليه من مقابلة فأضاف « ثم انهم ـ أي الوزراء في الفكر والواقع والسياسى المعاصر ـ تنطبق عليهم الحالة التي تكلمنا عنها سابقا ، وهي أن كل واحد منهم خص بنظر في ناحية خاصة : فهذا للمالية ، وهذا للتعليم ، وهذا للدفاع ، وهكذا ··· وقرر الفقه الاسلامي انهم يسمون حينئذ «ولاة» على أعمال مختلفة » (٤٠) ثم يضيف : « ومن حيث اشتراكهم في النظر في مجلس الوزراء فانهم وزراء مفوضون على الاجتماع لا على الانفراد » (٤١) ·

ونحن لا نوافق الاستاذ الدكتور محمد ضياء الدين الريس فيما ذهب اليه ونعتقد أنه يحاول جاهدا أن ينزل أحكام الوزارة في الفكر والواقع السياسى المعاصر على نفس الاحكام التي ذهب اليها الفقهاء القدامى من أمثال الماوردى وغيره نزولا على حكم الواقع الذي ساد العصر العباسى · فاذا كانت الوزارة قد انقسمت الى وزارة تفويض ووزارة تنفيذ ، فانه يمكن ـ في نظره ـ أن تقسم الوزارة في العصر الحديث الى القسمين المذكورين ·

وهو في سبيل ذلك جعل منصب رئيس الوزراء في الفكر السياسى المعاصر مقابلا لمنصب وزير التفويض في الفقه الاسلامي (٤٢) · وجعل منصب الوزير في ذلك الفكر مقابلا لمنصب وزير التنفيذ ولمنصب الوالى على عمل خاص ولمنصب وزير التفويض في الفقه الاسلامي، مع مابين هذه المناصب الثلاثة من فروق كبيرة تحدث عنها الفقهاء ·

واذا كنا لا نوافق الدكتور محمد ضياء الدين الريس فيما ذهب اليه فلأننا نرى أن وزير التنفيذ لا يعتبر وزيرا لا في مفهوم الفقه السياسى الاسلامي ولا في مفهوم الفكر السياسى المعاصر ·

أما من حيث مفهوم الفقه السياسى الاسلامي للوزارة فاننا نستطيع أن نستخلصه من أمرين :

الاول : مفهوم الوزارة في الاصطلاح القرآني وفي حديث الرسول عليه الصلاة والسلام ·

الثاني : مفهوم الوزارة من واقع اشتقاقها اللغوى ·

ومفهوم الوزارة في الاصطلاح القرآني عرض في قوله تبارك وتعالى على لسان موسى عليه السلام « واجعل لى وزيرا من أهلى · هارون أخي · أشدد به أزرى · وأشركه في أمري » وفي هذه الآيات يتبين مفهوم الوزارة ومهمة الوزير فهو يشد الأزر ويشارك في الحكم عن طريق ابداء الرأي والمشورة (٤٢) ·

وهذا المعنى نجده أيضا في حديث الرسول صلوات الله عليه الذي روته عنه عائشة حيث يقول « اذا أراد الله بالامير خيرا جعل له وزير صدق ان نسى ذكره وان ذكر أعانه ، واذا أراد به غير ذلك جعل له وزير سوء ان نسى لم يذكره وان ذكر لم يعنه (٤٤) ومن هذا الحديث يتبين دور الوزير الايجابي في تقديم العون والمساعدة لاميره ·

وهذا المعنى وذاك ليسا بعيدين عن الاصل اللغوى الذي اشتقت منه كلمة الوزارة كما أوضحناه فيما مضى ·

فقد قيل انها مشتقة من الأزر وهو الظهر لان الخليفة يقوى بوزيره كقوة البدن بالظهر ·

وقيل انها مشتقة من الوزر وهو الملجأ أو المعتصم لانه يلجأ الى الوزير ويرجع الى رأيه وتدبيره ·

وقيل أخيرا انها مشتقة من الوزر وهو الثقل أو العبء لان الوزير يتحمل أعباء الحكم وأثقاله ·

وفي هذه الاحوال جميعها لا يبدو الوزير مجرد رسول أو واسطة بين الخليفة والرعية ، وانما هو صاحب سلطة ونظر وتقدير للامور ، وانه بذلك يعاون الخليفة ويحمل عنه بعض أعباء الحكم ·

هذا هو مفهوم الوزارة في ظل الاسلام ، أما اذا اقتصر دور العامل على النقل عن الخليفة والنقل اليه ـ كما هو الحال في وزير التنفيذ ـ فانه لا يمكن اعتباره وزيرا بالمفهوم الصحيح للوزارة ، وهو لا يعدو أن يكون رئيسا لديوان الخليفة أو أمينا لسره طالما اقتصر دوره على ما تقدم ، ولم يكن له حق الحكم ولا الاجتهاد فيه ·

واذا كان مفهوم وزارة التنفيذ لا يتفق مع المفهوم الاسلامي للوزارة ، فانه لا يتفق كذلك مع مفهوم الوزارة في الفكر السياسى المعاصر ·

فطبقا للفكر السياسى المعاصر ، يتعدد الوزراء العاملون في الدولة ، بحيث يختص كل منهم بناحيــة معينــة مــن نواحــي الحكــم ـ الماليــة ، الحربيــة ، الخارجية ··· الخ ـ ويكو نلكل منهم في مجال اختصاصه سلطــات تقديريــة واسعة تتيح له الاجتهاد برأيه في كل ما يعرض داخل نطــاق اختصاصه مــن مشاكل ولا ينظر الى الوزير على أنه مجرد واسطة أو رسول بين رئيس الدولة والرعية ، وانما يقوم بهذه الوظيفة موظف خاص يطلق عليه « رئيس الديوان » أو « السكرتير الخاص » أو « مدير المكتب » ·

١٤ـ رأينا الخاص في وزارة التفويض :

لنا على نظام وزارة التفويض كما عرضه بعض الفقهاء والكتاب ملاحظتان :

الأولى : أننا رفضنا ونرفض التفويض المطلق لوزير التفويض · وفي هــذا الصدد فقد قدمنا رأي كل من الدكتور حسن ابراهيم والدكتور صبحي الصالــح الذي يذهب الى أن وزارة التفويض تقوم على تصرف الوزير المطلق في شؤون الدولة دون الرجوع الى الخليفة · وقدمنا كذلك نقدنا لهذا الرأى الذي يصطدم مع مبادىء الشريعة وفعل الصحابة رضوان الله عليهم ·

وانتهينا الى أن وزير التفويض لا يمكن أن يكون مطلق التفويض، وانما عليه أن يعرض على الخليفة ما قام به من تدبير وما أنفذ ، من ولاية وأن من واجب الخليفة كذلك أن يتصفح أعمال هذا الوزير وتدبيره للأمور ليقر ما يراه منهــا صوابا ويصحح أو يلغي ما لا يراه كذلك ·

واذ نرفض التفويض المطلق لوزير التفويض ، فاننا نرى اعادة النظر في تسميته وذلك بحذف كلمة « التفويض » مكتفين بكلمة « وزير » حتى لا تؤدي هذه الكلمة الى اللبس والخطأ في تقدير سلطات الوزير واختصاصاته ·

ويدعم هذا النظر أننا رأينا أن وزارة التنفيذ لا تعتبر وزارة في المفهوم الصحيح للوزارة ، ومن ثم فلن توجد الا وزارة واحدة ، وبذلك يزول مبرر آخر من مبررات التمسك باسم « وزارة التفويض » ، وهو التمييز بينها وبــين وزارة التنفيذ ·

الثانية : أننا رفضنا ونرفض الاختصاص العام لوزير التفويض وهو ما عبر عنه الماوردي « بعموم النظر » وجعلــه شرطا من شروط صحــة تقليد الوزارة · ومعناه أن يكون اختصاص الوزير عاما وشاملا لكل أعمال الحكومة مــن ماليــة

وادارية وحربية ··· الخ ورفضنا كذلك النتيجة التي رتبها الماوردي على هذا الشرط وهي عدم جواز تقليد أكثر من وزير تفويض في وقت واحد ·

و بنينا رفضنا على أن هذا الشرط لا سند له من نصوص الشريعة ومبادئها العامة ولا من أفعال الصحابة رضوان الله عليهم · ورجحنا أن يكون الماوردي ومن سار مسيرته قد استمدوه من الواقع الذي ساد العصر العباسى حيث لم يعين سوى وزير تفويض واحد كان عام النظر ·

ورجحنا أن المصلحة تقتضى خصوصا في هذا العصر الذي نعيشه ألا ينفرد شخص واحد بالوزارة بحيث يكون اختصاصه عاما وشاملا لكل أمور الحكم ، وأنه يجوز أن يتعدد الوزراء حسب تعدد أعمال الدولة بحيث يختص كل وزير بعمل معين لا يشاركه فيه غيره لان ذلك مما يساعد على حسن سياسة الدولة والقيام باعباء الحكم على خير وجه ·

وبناء على ذلك فان الخليفة يتولى مع مجلس الشورى رسم السياسة العامة للدولة ثم ينقلها الى وزرائه ليقوم كل منهم بتنفيذها في نطاق اختصاصه · ولا يوجد ما يمنع من أن يكون لكل منهم سلطة تقديرية أو اجتهاد بالرأي ·

١٥ـ خاتمة البحث :

والنتائج التي ينتهي اليها هذا البحث هي :

أولا : أنه لا يجب في عصرنا الحديث تقسيم الوزارة الى وزارة تفويض ووزارة تنفيذ ، لان هذا التقسيم ليس مما تقتضيه أصول الشريعة أو مبادىء نظام الحكم في الاسلام ، ولكنه بنى على الظروف التي كانت سائدة في العصر العباسى ، فضلا عن أن وزارة التنفيذ لا تعتبر وزارة طبقا للمفهوم الصحيح للوزارة ·

ثانيا : وبالنسبة لوزارة التفويض :

١ ـ فقد انتهينا الى استبعاد التفويض المطلق للوزير لانه يصطدم مع مبادىء الشريعة وأفعال الصحابة رضوان الله عليهم ·

٢ ـ وبناء على ذلك فقد اقترحنا حذف كلمة « التفويض » والاكتفاء بكلمة « الوزارة » حتى لا يؤدى بقاء كلمة « التفويض » الى الخلط والخطأ في تحديد سلطات هذا الوزير ·

٣ ـ استبعدنا الاختصاص العام لهذا الوزير كما استبعدنا النتيجة التــي رتبها بعض الفقهاء على ذلك وهي عدم جواز تعدد الوزراء وانتهينا الى جواز ذلك، والى جواز أن يكون لكل وزير اختصاص محدد يسأل عنه ويكون له فيه سلطة تقديرية واجتهاد بالرأي ٠

MINISTRIAL SYSTEM IN ISLAMIC POLITICAL *FIQH*

Dr. Fathi Abdul Karim,
Associate Professor,
College of Education,
University of Riyadh.

The paper starts by surveying the importance of the 'Ministry' and showing the linguistic origin of the word *Wizara* (Ministry). It then gives an historical introduction in which it is shown that the arabs knew the system of *Wizara* before the advent of Islam, and that the history of the *wizara* system in Islam passed through two stages. The first one includes the early islamic period and the times of the Ummayyads. In this period the features of the wizara were not clear, the rules governing it were not definite, and the person responsible for it was not yet called *Wazir* (Minister).

In the second stage, which begins with the advent of the Abbasid Caliphate all these matters were settled, and the wizara system was thus well established.

The paper then goes on to deal with the rules governing the *wizara, Fuqaha,* Jurists, used – according to the paper – to divide the wizara system into two types, the executive and the authoritative. The detailed rules governing each of these two divisions are enumerated.

The paper ends with the following definite conclusions.

The division of the wizara into executive and authoritative is not mandatory since it is not entailed by the fundamentals of Islam nor by any Islamic principles of government.

The entrustment of a minister with absolute authority is unacceptable since it is contrary to Islamic principles of government and to the Behaviour of the Companions of the Prophet.

The entrustment of such a minister with unlimited jurisdiction and the unlawfulness of having more than one ministry – which some jurists saw as a corollary of this unlimited jurisdiction are both unacceptable.

ـ مراجـع البحث ـ

(١) الماوردي : الاحكام السلطانية والولايات الدينية ، ط٢ ، ١٣٨٦هـ ـ ١٩٦٦م ، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر ، ص ٢٢ .

(٢) ابن خلدون : المقدمة ، ١٩٥٨ ، مراجعة د. على عبد الواحد وافى ، ص ٦٠٣ .

(٣) راجع في أصل لفظ الوزارة :
ـ الماوردي : الاحكام السلطانية ص ٢٤ .
ـ ابو يعلى : الاحكام السلطانية ص ١٣ .
ـ د. حسن ابراهيم : النظم الاسلامية ص ١١٢ .
ـ د. صبحي الصالح : النظم الاسلامية ص ٢٩٤ .

(٤) طه : ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢

(٥) الفرقان : ٣٥ .

(٦) راجع في ذلك : د. حسن ابراهيم : النظم الاسلامية ، المرجع السابق ص ١١٣ ـ ١١٤ وكذلك : د. صبحي صالح : النظم الاسلامية ، المرجع السابق ، ص ٢٩٥ .

(٧) ومع ذلك فان العرب الذين اختلطوا بالروم والفرس قبل الاسلام وعرفوا هذا الاسم كانوا يسمون آبا بكر وزير النبي . راجع ذلك في عبد الحي الكتاني : نظـام الحكومة النبويـة المسمى التراتيب الادارية ، الناشر حسن جمعنا ، بيروت ، جـ ، ص ١٩ .

(٨) ومع ذلك فقد ذكر بعض المؤرخين ان زياد بن أبيه كان يلقب بلقب الوزير في عهد معاوية بن أبي سفيان ، كما كان روح بن زنباغ الجذامي يلقب بنفس اللقب في عهد عبد الملك . راجع ذلك في النظم الاسلامية لحسن ابراهيم ص ١١٤ ولصبحي الصالح ص ٢٩٦ .

(٩) ابن طباطبا (محمد بن على المعروف بابن الطقطقى) : الفخرى في الآداب ، السلطانية والدولة الاسلامية ، القـاهرة ، ١٩٤٥ ، ص ١٣٦ ـ ١٣٧ ، وراجع كذلك نظـام الحكومة النبويـة المسمى التراتيب الادارية ، المرجع السابق حيث يذكر عبد الحي الكتاني أو أول من سمى بالوزير في الاسلام هو ابو سلمة حفص بن سليمان الخلال وزير أبي العباس السفاح أول خلفاء بني العباس .

(١٠) وفي ذلك يقول ابن خلدون « فلما جاءت دولة بنى العباس واستفحل الملك وعظمت مراتبه وارتفعت ، عظم شأن الوزير وصارت اليه النيابة في انفاذ الحل والعقد ، وتعينت مرتبته في الدولة وعنت له الوجوه وخضعت له الرقاب وجعل له النظر في ديوان الحسبان .. ثم جعل له النظر في القلم والتراسيل لصون أسرار السلطـان ... وجعل الخـاتم لسجلات السلطان ليحفظها من الذياع والشياع ، ودفع اليه . فصار اسم الوزير جامعا لخطتي السيف والقلم وسائر معاني الوزارة والمعاونة .. راجع ذلك في المقدمة ص ٢٠٦ .

(١١) ابن طباطبا : الفخري في الآداب السلطانية ، المرجع السابق ، ص ١٥٧ ٠

(١٢) د٠ صبحي الصالح : النظم الاسلامية ، المرجع السابق ، ص ٢٩٨ ـ ٢٩٩ ٠

(١٣) راجع في ذلك الفخري في الآداب السلطانية ص ١٨٨ حيث يذكر ابن طباطبا ان البرامكة « عمروا مراتب الدولة وخططها بالرؤساء من ولدهم وصنائعهم واحتازوها لأنفسهم عمن سواهم من وزارة وقيادة وكتابة ، وانصرفت نحوهم الوجوه وخضعت لهم الرقاب ، وتخطت اليهم من أقصى التخوم هدايا الملوك ٠٠٠ »

(١٤) يرجع هذا التقسيم الى العصر العباسي ٠

(١٥) د٠ حسن ابراهيم : النظم الاسلامية ، المرجع السابق ، ص ١٢١ ٠

(١٦) د٠ صبحي الصالح : النظم الاسلامية ، المرجع السابق ، ص ٣٠١

(١٧) متفق عليــه ٠

(١٨) الماوردى : الاحكام السلطانية ، المرجع السابق ، ص ٢٢ ٠

(١٩) الماوردى : الاحكام السلطانية ، المرجع السابق ، ص ٢٤ ٠

(٢٠) الماوردى : الاحكام السلطانية ، المرجع السابق ، ص ١٦ ٠

(٢١) الماوردى : الاحكام السلطانية ، المرجع السابق ، ص ٢٢ ٠

(٢٢) المقصود بالنسب ان يكون الخليفة من قريش وهو ما اشترطه جمهور الفقهاء اعمالا للحديث الشريف « الائمة من قريش » انظر رأينا في هذا الشرط في مذكرات فقه النظم الاسلامية التي تتضمن المحاضرات التي القيناها على طلبة قسم الدراسات الاسلامية بجامعة الرياض في العام الجامعي ١٣٩٧ ـ ١٣٩٨هـ ٠

(٢٣) اما بالنسبة لشرط الكفاية فصحيح أن الماوردى لم يجعله من بين شروط الخليفة ولكننا لا نرى أن شرط الكفاية شرط زائد على شروط الامامة اللهم الا اذا أخذناها بمعنى الكفاية لاداء عمل معين من أعمال الوزارة ـ كما ذكر الماوردى ـ كالحرب أو الجباية ٠ اما اذا اخذنا الكفاية بمعناها العام وهو الكفاية لاداء مهام المنصب المرشح له ـ خلافة او وزارة ـ فان الكفاية لا تكون شرطا زائدا على شروط الامامة بل تكون من أهم شروطها ٠ بل ان جميع الشروط التي اشترطهــا المــاوردى في المرشح للخلافة كالعلم والعدالــة والرأى والشجاعة وسلامة الحواس والاعضاء ما هي الا قرائن أو ادلة على الكفايــة ، اى قرائن وادلة على ان المرشح للخلافة يملك من القدرة والصلاحية ما يؤهله لان يكون خليفة ٠

(٢٤) ذكر ذلك المرحوم الدكتور محمد يوسف موسى بالنسبة للخليفة ويكون الأمر كذلك ومن باب أولى بالنسبة للوزير ٠ راجع ذلك في كتابة نظام الحكم في الاسلام ، ط٢ ، ١٩٦٤ ، دار المعرفة ، ص ٣٩ ٠

(٢٥) وذهب المرحوم الدكتور محمد يوسف موسى بالنسبة لاشتراط العدالة في المرشح للخلافة الى القول بانه لا يشترط ان يكون قد بلغ من العدالة مرتبــة الورع ، بل يكفي الا يكون فاسقا مستهترا ، وعلى أن يكــون حريصا على أن يصل كل الى مــا له من حقــوق ، وعلى الاشراف على من دونه من الولاة والعمال ، بحيث يلزمهم القيام بما عليهم من واجبات ، وباداء حقوق من تحت أيديهم من الرعية ٠ راجع ذلك في نظام الحكم في الاسلام ، المرجع السابق ، ص ٣٩ ٠

(٢٦) الماوردى : الاحكام السلطانية المرجع السابق ، ص ٢٣

(٢٧) الماوردى : الاحكام السلطانية . المرجع السابق ، ص ٢٧ .

(٢٨) واليك عبارة الماوردى « فان قلد وزيرى تفويض لم يخل حال تقليده لهما من ثلاثة اقسام : احدهما ان يفوض الى كل واحد منهما عموم النظر ، فلا يصح لما قدمناه من دليل وتعليل وينظر في تقليدهما ، فان كان في وقت واحد بطل تقليدهما معا ، وان سبق أحدهما الآخر صح تقليد السابق وابطل تقليد المسبوق .

والقسم الثاني ـ ان يشرك بينهما في النظر على اجتماعهما فيه ولا يجعل الى واحد منهما ان ينفرد به فهذا يصح وتكون الوزارة بينهما لافى واحد منهما ولهما تنفيذ ما اتفق رايهما عليه ، وليس لهما تنفيذ ما اختلفنا فيه ويكون موقوفا على رأى الخليفة وخارجا عن نظر هذين الوزيرين .

والقسم الثالث ـ ان لا يشرك بينهما في النظر ويفرد كل واحد منهما بماليس فيه للآخر نظر ، وهذا يكون على احد وجهين : اما ان يخص كل واحد منهما بعمل يكون فيه عام النظر خاص العمل مثل ن يرد الى أحدهما وزارة بلاد المشرق والى الآخر وزارة بلاد المغرب ، واما يخص كل واحد منهما بنظر يكون فيه عام العمل خاص النظر مثل ان يستوزر أحدهما على الحرب والآخر على الخراج فيصبح التقليد على كلا الوجهين ، غير انهما لا يكونان وزيرى تفويض ويكونان واليين على عملين مختلفين ، لأن وزارة التفويض ما عمت ونفذ أمر الوزيرين بها في كل عمل وكل نظر ، ويكون تقليد كل واحد منهما مقصورا على ما خص به ، وليس له معارضة الآخر في نظره وعمله » .

الأحكام السلطانية ، المرجع السابق ، ص ٢٧ ـ ٢٨ .

(٢٩) راجع رأي الدكتور الطماوى في كتابه « السلطات الثلاث في الدساتير العربية وفي الفكر السياسي الاسلامي ، دار الفكر العربي ، ١٩٦٧ ، ص ٢٩٢ . وراجع رأى المرحوم الدكتور محمد ضياء الدين الريس في كتابه « النظريات السياسية الاسلامية ، ط٤ ، دار المعارف ، ١٩٦٦/١٩٦٧ ، ص ٢٢٤ ، ٢٢٧

(٣٠) والأمر الجدير بالملاحظة ان الماوردى يرىأنه اذا قلد الخليفة وزيرىتفويض فيوقت واحد وجعل لكل منهما اختصاصا مستقلا عن الآخر ، فان هذا التقليد يكون صحيحا غير انهما لا يكونان وزيرى تفويض ـ لأن وزير التفويض في رايه يتعين ان يكون عام النظر ـ بل يكونان واليين على عملين مختلفين ، ويكون تقليد كل واحد منهما مقصورا على ما خص بـه ، وليس لـه معارضة الآخر في نظره وعمله . وهذا الرأى ينتهي من الوجهة العملية الى ذات النتيجة التي انتهينا اليها وهي تقسيم اعمال الدولة وتوزيعها على عدة أشخاص ، ويكون الخلاف فقط في التسمية .. هل يعتبر هؤلاء وزراء تفويض أم ولاة على اعمال مختلفة ؟ وهو خلاف هين يسير . راجع عبارة الماوردى في نهاية هامش ٢٨ .

(٣١) الماوردى : الأحكام السلطانية ، المرجع السابق ، ص ٢٥

(٣٢) الماوردى : الأحكام السلطانية ، المرجع السابق ، ص ٢٤ .

(٣٣) الماوردى : الأحكام السلطانية . المرجع السابق ، ص ٢٥

والطماوى : السلطات الثلاث ٠٠ ، المرجع السابق ، ص ٢٩١

ونص عبارة الماوردى هي : « ٠٠ فان عارضة الامام في رد ما امضاه فان كان في حكم نفذ على وجهه أو في مال وضع في حقه . لم يجز نقض ما نفذ باجتهاده من حكم ولا استرجاع ما فرق برايه من مال ٠ فان كان تقليد وال أو تجهيز جيش وتدبير حرب جاز للامام معارضته بعزل المولى والعدول بالجيش الى حيث يرى وتدبير الحرب بما هو أولى . لان للامام ان يستدرك ذلك من افعال نفسه فكان أولى أن يستدرك من أفعال غيره » ٠

(٣٤) راجع في ذلك :

الماوردى : الاحكام السلطانية ، المرجع السابق ، ص ٢٥

د٠ حسن ابراهيم : النظم الاسلامية ، المرجع السابق ، ص ١٢١ ٠

د٠ صبحي الصالح : النظم الاسلامية . المرجع السابق ، ص ٣٠١ ٠

(٣٥) الماوردى : الاحكام السلطانية : المرجع السابق ، ص ٢٥ ــ ٢٦ ٠

(٣٦) الماوردى : الاحكام السلطانية ، المرجع السابق ، ص ٢٦ ــ ٢٧

ابو يعلى : الاحكام السلطانية ، المرجع السابق ، ص ١٥ ٠

وتفصيل هذه الشروط كما ذكرها الماوردى هو :

١ ــ الامانة حتى لا يخون فيما قد اؤتمن عليه ، ولا يغش فيما قد استنصح فيه ٠

٢ ــ صدق اللهجة حتى يوثق بخبره فيما يؤديه ويعمل بقوله فيما ينهى عنه ٠

٣ ــ قلة الطمع حتى لا يرتشى فيما يلي ، ولا ينخدع فيتساهل ٠

٤ ــ ان يسلم فيما بينه وبين الناس من عداوة وشحناء ، فان العداوة تصد عن التناصف وتمنع من التعاطف ٠

٥ ــ ان يكون ذكورا لما يؤديه الى الخليفة وعنه ، لانه شاهد له وعليه ٠

٦ ــ ان يكون ذكيا حصيفا حتى لا يدلس عليه ، فيشتبه به الأمر عليه ، ولا يموه عليه فيلبس عليه ٠

٧ ــ الا يكون من أهل الاهواء فيخرجه الهوى من الحق الى الباطل ٠

٨ ــ أن يؤتى الحكمة والتجربة التي تؤديه الى صواب التدبير ، ان كان مشاركا في الرأى ٠

(٣٧) الماوردى : الاحكام السلطانية ، المرجع السابق ، ص ٢٧ ٠

(٣٨) ابن خلدون : المقدمة ، المرجع السابق ، ص ١٩٩ ونص عبارة ابن خلدون التي استخلصنا منها ذلك هي « انقسمت الوزارة الى وزارة تنفيذ ــ وهي حال ما يكون السلطان قائما على نفسه ــ والى وزارة تفويض ــ وهي حال ما يكون الوزير مستبدا عليه ٠٠ » ٠

(٣٩) د٠ محمد ضياء الدين الريس : النظريات السياسية الاسلامية ، المرجع السابق . ص ٢٢٩ ٠

(٤٠) د٠ محمد ضياء الدين الريس : النظريات السياسية الاسلامية . المرجع السابق . ص ٢٢٩ ــ ٢٣٠ ٠

وهو يشير بذلك الى راى الماوردى الذي عرضناه في ص ١٣ من هذا البحث واوردنا نص عبارته في هامش (١) من الصفحة المذكورة ٠

(٤١) د٠ محمد ضياء الدين الريس : النظريات السياسية الاسلامية ، المرجع السابق ، ص ٢٢٩ _ ٢٣٠ ٠

(٤٢) د٠ محمد ضياء الدين الريس : النظريات السياسية الاسلامية ، المرجع السابق ص ٢٢٨ ٠

(٤٣) راجع في ذلك تفسير ابن كثير ، دار احياء الكتب العربية بمصر ، جـ٣ ، ص ١٤٧ ، حيث يقول « اشدد به ازرى » ، قال مجاهد ظهرى ، « واشركه في امرى » اي في مشاورتي ٠

(٤٤) رواه أبو داوود باسناد جيد على شرط سليم ٠

البحث في الخصائص المميزة للملة عند المسلمين *
(مقترح ومخطط لدراسة دولية)

الدكتور شهاب الدين محمد مغنى *

رئيس قسم علم النفس بجامعة بيشاور ـ باكستان

الملخص :

في هـذه المقالـة يدعـو الباحث الى ضرورة العمل على دراسة خصائص المِلة عند المسلمين • وحجته في ذلك أن الدين الاسلامي ينظم سائر جوانب الحياة لأبنائه ، ويطبعهم ، على اختلاف ألوانهم وأقطارهم بطابع واحد • واذا كان أهل الغرب من الباحثين في العلوم السلوكية قد نشطوا في دراسة خصائص الشعوب ونمط الشخصية الغربيـة ، فما أجدر بنى الاسلام بدراسة الخصائص المميزة للملة (أو بعبارة أوضح للأمة) الاسلاميـة • ثـم يضع الكاتب القواعد الأساسية والخطوط العريضة لمنهج البحث اللازم اتباعه من أجل تحقيق هذه الغاية السامية •

---

* مقالة قرئت في الندوة الاولى لعلم النفس والاسلام (الرياض في ذي القعدة ١٣٩٨هـ) ، وقد قام بترجمتها الى اللغة العربية احمد عبد العزيز سلامة رئيس تحرير المجلة •

مقدمـــة :

مفهوم الملة هو المفهوم المركزي بالنسبة لاسلوب الحياة في الاسلام · ذلك أن الدين عند المسلم لا يقتصر على أن يكون مسألة فردية بين العبد وربه · وانما الدين يحدد كذلـك علاقة الانسان باخوانـه المسلمين وغـير المسلمين وسائـر مخلوقات الله على السواء · وكذلـك كان الدين متضمنا كل جوانب الحياة من المهد الى اللحد ، ممتدا فيما بين الجوانب الخلقية والروحية من ناحية والجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من ناحية أخرى · وفي الاسلام نجد العلاقة وثيقة بين الفرد والمجتمع الى حد أنه يصبح من الصعب التمييز أو الفصل بين جوانب الحياة الفردية وجوانبهـا الاجتماعية ، وان كان ذلك لا يجعل الفرد في حل من مسئوليته الشخصية عن كل ما يقول أو يفعل · لكننا نجد من ناحية أخرى أن الحياة الجماعية في الاسلام تصل من الأهميـة الى درجة أن الجماعيـة أصبحت أمرا واجبا لا في الامور الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فحسب ، بل وكذلك في الامور الدينية البحتة ، تلك الامور الشخصية من قبيل أداء الصلاة · كذلك نجد لدى المسلمين ايمانا واعتقادا راسخا بأن المسلمين على الأرض يكونون ملـة واحدة ، ويشتركون بصفة عامة في تراث ثقافي عام ، وطائفة مشتركة من المعتقدات والقيم والأهـداف والاتجاهات والمعايير ، يمليهـا كتاب الله الكريم والسنة المطهرة لتنظيم الحياة الفردية والاجتماعية عند المسلمين ·

والذي يؤسف له أن الخصائص المميزة للملة عند المسلمين لم تجد ـ على امتداد تلك الحقبة التاريخية الطويلة التي اجتازها الاسلام خلال القرون الاربعة عشرة الاخيرة ـ لنفسها تعبيرا دقيقا دائما في الأنظمة الاجتماعية والسياسية عند المسلمين · لكننا نجد من ناحية أخرى أن الحيوية التاريخية التي يتميز بها الاسلام انما تعود الى متانة نسيج هذه الملة التي تعرضت المرة بعد المرة للابتلاء على أيدي اعداء الاسلام · وقد تضاعفت في الآونة الاخيرة جهود هؤلاء الاعداء ، وان كانت قد اتخذت صورا مقنعة مستخفية ، وذلك بسبب ثروة البترول والاهمية الاستراتيجية المتزايدة للعالم الاسلامي الممتد فيما بين مراكش وأندونيسيا · ومن هنا ازدادت الحاجة الى التيقظ والانتباه · أضف الى ذلك أن لدى الاسلام رسالة الى الانسان الكادح والى عالمنا المنقسم على نفسه · وهذه ليست بالعملية السهلة على الاطلاق · ولكن الصعوبة هنا لا تتركز في الناحية النظرية أعني في اثبات أن الاسلام ملائم مناسب للعصر الحديث وانما هي تتركز في الناحية العملية أعني في اثبات أن تعاليم الاسلام تنعكس في الخصائص المميزة للمسلم اليوم ، فان لم يكن الامر كذلك أصبح من الضروري البحث عن اوجه الاختلاف واسبابه وكيفية التغلب عليها ·

وفي ضوء الاعتبارات السابقة ، نجد أن من بين أكثر المشكلات أهمية وأجدرها بأن يتصدى لها المشتغلون بالعلوم الاجتماعية في العالم المسلم مسألة « الخصائص المميزة للملة » عند المسلمين ، وذلك على غرار مسألة الخصائص المميزة للشعوب المختلفة التي درست من وجهات نظر مختلفة المرة بعد المرة · قد يتشكك بعض الناس في أن من الممكن أن نعد المسلمين في العالم بوصفهم ملة واحدة ، وذلك بالنظر الى اختلاف تاريخهم السياسي وأنظمتهم الاجتماعية والى ما بينهم من تفاوت في أصولهم البشرية واللغوية والحضارية ومن اختلافهم حديثا فيما قامت لديهم من حركات وطنية قوية في الاقطار المختلفة ، تلك الحركات التي هي نتيجة مباشرة لتأثير الاستعمار الاوروبي · فان تبين أن ذلك غير ممكن جاز لنا أن نسأل عن جدوى القيام بمثل هذه الدراسة ·

لكننا نقول أولا أن مفهوم **الملة** لا يستبعد وجود أمثال هذه الاختلافات التي يسمح بوجودها الاسلام ما دامت لا تتنافى مع روح الاسلام وتعاليمه التي تقضي بوحدة المسلمين وتآخيهم · ثم ان مفهوم **الملة** ، من ناحية أخرى ، يتضمن في اطاره كثيرا من الاختلافات التي يقرها الاسلام ويسمح بوجودها · بل اننا نجد فيما بين طوائف الامم والشعوب الاخرى بعض هذه الاختلافات كذلك ، ومع ذلك لا يستبعدها مفهوم « الخصائص المميزة للامم والشعوب » · ولذلك نجد أن القضية التي تقول بأن مسلمي العالم لهم ذاتيتهم الخاصة ، وشخصيتهم الملية ،

بحكم أنهم يشتركون في طائفة عامة من المعتقدات والقيم والدوافع والمعايير والاهداف ، وان لهم كتابا واحدا ورسولا واحدا (صلوات الله وسلامه عليه) ، وأن الكعبة مركزهم وقبلتهم ، وأن لهم تاريخا مشتركا وأبطالا مشتركين في صدر الاسلام على الاقل ، على حين أن أبطالهم المتأخرين مصنوعون على غرار الابطال الاوائل ، نقول أن تلك القضية تستحق النظر والدراسة العلمية · بل أن الامر لا يقتصر على أن مثل هذه الدراسة لها من الاعتبارات العقلية والعملية ما يبررها ، وانما حقيقة الامر أن هذه الدراسة فرض واجب على المسلمين · ثم أنه قد تترتب عليها منافع تطبيقية كذلك في مجالات التربية والصحة العقلية أولا ، ثم في التنمية الاجتماعية الاقتصادية ، وتحقيق التكامل بين طوائف الامة ، والعلاقات الدولية ، وغير ذلك من المجالات ·

اعتبارات نظرية ومنهجية عامة :

النهج العام لدراسة « الخصائص المميزة للامة » هو نفسه النهج الذي درجت عليه دراسات « الخصائص المميزة للامم أو شخصيات الشعوب » فيما عدا أن الدراسة الاولى سوف تمضي عبر الحدود السياسية للشعوب الاسلامية في أجزاء مختلفة من العالم · وهذا ما لا يحدث عند دراسة الخصائص المميزة للامم · ومن أجل هذا كان لا بد من الحصول على موافقات الحكومات المعنية ، ويصبح من اللازم ألا تجري هذه الدراسة الا حيث يمكن الحصول على مثل هذه الموافقة · وبعبارة اخرى نقول عن المنهج العام ان ما نقترحه هنا هو أن نوسع من مفهوم « الخصائص المميزة للشعوب » ونمده ليشمل مفهوم الملة ·

والاتجاه السائد في التعريفات المختلفة « لخصائص الشعوب » يبدو أنه يمكن أن يتلخص في أن هذا المفهوم يتضمن الخصائص العامة أو الموحدة في مجتمع معين · وفي الدراسة المقترحة للخصائص المميزة للملة يمكن أن نصطنع في تعريف المجتمع السليم مفاهيم اجرائية معينة ، لعل أنسبها مجموع السكان المسلمين الذين يسكنون منطقة معينة · وان كنا نستطيع أن نستخدم كذلك معايير اخرى · كما أن من الممكن دراسة مدى انتشار الخصائص السلوكية – التي يفترض انها تميز الملة – في عينات مختارة تكون كبيرة وممثلة الى حد يسمح لنا بالتحديد المضبوط لمدى الانتشار أو العمومية · على حين أن دراسة مدى اتفاق غير المسلمين الذين يعيشون بين المسلمين في هذه المناطق أو اختلافهم عنهم في هذه الخصائص (وذلك في المجتمعات الاسلامية التي تتضمن عناصر سكانية مسلمة وغير مسلمة) يمكن أن يستخدم بمثابة اختبار اضافي لصحة الفرض الحالى ، وذلك بشرط امكان القيام بمثل هذه الدراسة ·

ومن بين المناهج المستخدمة في دراسة الخصائص المميزة للشعوب ثلاثة جديرة بالذكر ـ المنهج الاجتماعي والانثروبولوجي والنفسى · أما في المنهج الأول فيتركز الاهتمام في **المجتمع** ، على حين أن الانتباه ينصب في الثاني على **الحضارة**، وفي الثالث على الشخصية · ولذلك وجدنا في كتابات الباحثين ثلاثة استخدامات متميزة لمصطلح « شخصيات الشعوب » : شخصية الامة بوصفها « شخصية المجتمع » ، وشخصية الامة بوصفها « شخصية الحضارة » ، وشخصية الامة بوصفها « الشخصية المنوالية أو الشائعة » · ولعله من الواضح أن المجتمع والحضارة والشخصية متغيرات مترابطة ، وأن الانسان يستطيع أن يتبين تضافر هذه العوامل جميعا في تكوين شخصية الامة · لكن السؤال الذي ينبغي التصدى له هو : أي هذه المناهج أكبر سلامة من الناحية النظرية والمنهجية وأكبرها فائدة ·

أما نظرية شخصية الشعب من حيث هي « شخصية المجتمع » فانها تعمد الى الربط بين شخصية المجتمع و « الظروف الاجتماعية الموضوعية » التي تواجه أفراد المجتمع (فروم) · والمجتمع لا بد له لكي يواجه هذه « الضرورات » بنجاح ـ من أن يترجمها الى خصائص مميزة لافراده حتى يمكنهم أن يرغبوا في التصرف على النحو الذي **يفرض** عليهم · ومن هذه الخصائص والسمات المشتركة تتكون الشخصية الاجتماعية (الخصائص المميزة لشعبهم) ، كما أن عملية الترجمة هذه تتم عند تدريب الآباء لاطفالهم وتنشئتهم لهم· والآباء يكتسبون خصائصهم المميزة اما عن طريق آبائهم ، أو عن طريق الاستجابة المباشرة للظروف الاجتماعية المتغيرة · لكن من الواجب هنا أن نبين أن « الاشتراك » في هذه السمات أو الخصائص لا يجعل من انتشار الخصائص أو عموميتها معيارا لشخصية الشعب ، وانما تتحدد شخصية الشعب بحسب هذه النظرية باقتضاء المجتمع ومطالبته بهذه الخصائص · من ذلك مثلا أن المجتمع الصناعي يتطلب سمات شخصية من قبيل النظام والمواظبة على نطاق واسع حتى يتمكن من أداء وظائفه بكفاءة ونجاح ·

واما نظرية « الشخصية الحضارية أو الخصائص المميزة الحضارية » فانها ـ على خلاف النظرية السابقة ـ تفترض ان في كل حضارة أو ثقافة شخصية نموذجية تنتقل من الآباء الى الناشئة ، وأن هذه الشخصية تطابق الى حد كبير او قليل تلك الهيئة السائدة لهذه الحضارة (بندكت ، ميد ، كاردنر) · ولذلك كانت دراسات أساليب تنشئة الاطفال جزءا هاما من هذا المنهج أو المنحى · لكننا لسنا بحاجة الى ان نؤكد ان الفرد لا يقتصر أمره على أن يكون **ناقلا للحضارة** ، وانما هو **مجدد للحضارة منشىء لها** كذلك ، وهذا أمر كثيرا ما يغفل عنه المشتغلون بالانثروبولوجيا الحضارية · أضف الى ذلك أن نظرية الشخصية

الحضارية لا تحاول تفسير الوظائف الاجتماعية للتماثل بين الشخصية والحضارة، كما يفعل أصحاب نظرية « الشخصية الاجتماعية » · وان كان أصحاب النظرية الاجتماعية يغفلون عن نقطة أخرى لها أهميتها في أي تعريف لشخصية الامة ، وهي مدى **انتشار أو عمومية** بعض السمات المعينة التي هي الملامح السائدة لتلك الشخصية · ذلك أن اقتضاء المجتمع لسمة معينة أو مطالبته بها لا يعني بالضرورة أنها سمة ذات انتشار واسع في هذا المجتمع ، وانما يعني أن ندرة هذه السمة لا يعين المجتمع على أداء وظائفه بنجاح وكفاءة ·

وأما المنهج الثالث في دراسة شخصية الامة ، وهو النهج الذي يبدو لكاتب هذا البحث أنه أكثرها ملاءمة وشمولا ، فانه نهج « الشخصية المنوالية أو الشائعة » · وبحسب هذا النهج لا بد من التسوية بين شخصية الشعب وبين التكوين الشائع للشخصية ، بحيث يفهم من شخصية الشعب أو الخصائص المميزة له نمط أو أنماط انتشار متغيرات الشخصية بين أفراد مجتمع معين (Inkles & Levinson) · وأصحاب هذا النهج لا يرضون عن تعريف شخصية الشعب بأنها « الاقتضاء الاجتماعي » أو مطابقة النمط الحضارى » وان كانوا مع ذلك يدركون أن درجة التطابق بين تكوين الشخصية المنوالية من ناحية والمطالب السيكولوجية للبيئة الاجتماعية من ناحية أخرى مشكلة هامة تستحق البحث والدراسة · ولعل هذا أمر هام لا بالنسبة للعالم الاسلامي فحسب ، بل ولكل الاقطار النامية بصفة عامة ، حيث نجد التغيرات الاجتماعية تسبق التغيرات في الشخصية ، وان كانت تنتج عنها الى حد ما ·

ثم ان لهذه النقطة مترتبات منهجية هامة أيضا · ذلك أننا لو فهمنا من شخصية الشعب أنها أنماط انتشار متغيرات الشخصية الفردية ، ترتب على ذلك أن يصبح من الميسور دراستها عن طريق الفحص السيكولوجي لعينات كبيرة ممثلة الى حد مقبول من الاشخاص وذلك بطريقة فردية ، لا عن طريق تحليل السياسات الجمعية والمنتجات الجمعية ـ من قبيل الطقوس، والانظمة والفولكلور، ووسائل الاتصال الجمعية وما شابه ذلك · صحيح أن الوسيلة الثانية يمكن أن تكون منهجا اضافيا مكملا ، ولكن المنهج الاساسى الاول ينبغي أن يكون دراسة للافراد **على نطاق واسع** · كذلك يبدو أن نهج « الشخصية المنوالية » يتمشى مع الاطار الايديولوجي للمجتمع الاسلامي حيث تتحمل **الملة** بصفتها الجماعية ويتحمل أفراد المسلمين مسئولية مباشرة تتعلق بادارة المجتمع بكفاءة وأمانة ·

لكن نهج « الشخصية المنوالية » مع ذلك لا يقتصر فيه بحال من الاحوال على مجرد تعداد أنواع السلوك وتحديد مدى انتشارها بين الافراد البالغين في

مجتمع معين ، كما أن استخدام هذا النهج لا يعني أن متغيرات الشخصية هي العامل الوحيد المحدد للسلوك في المجتمع ٠ وانما يعني أن متغيرات الشخصية هذه تكون عنصرا رئيسيا في شخصية الامة أو الشعب ٠ ثم أن تحديدنا « لشخصية الملة » بوصفها الشخصية المنوالية ، شأنه في ذلك شأن تحديدنا « لشخصية الامة أو الشعب » ، لا يفرض علينا أو يلزمنا بتوزيع من نوع واحد لخصائص الشخصية ٠ بل ان من الممكن ، ولعل هذا أكثر احتمالا ، أن نتوصل الى أكثر من توزيع واحد لمتغيرات الشخصية في الملة الاسلامية التي تمتد فيما بين مراكش واندونيسيا ، وذلك بالاضافة الى بعض الجيوب الاسلامية الصغيرة في أماكن أخرى ٠ وأما عدد أنماط التوزيع التي سنجدها فمسألة نظرية تجريبية هامة ٠ وبالاختصار نقول أن نهج الشخصية المنوالية أو الشائعة قد يكون أفضل وسيلة لدراسة الخصائص المميزة للملة ٠ كما أن من الواجب أيضا أن نذكر أن محددات السلوك الاخرى ، كالاطار الاجتماعي الحضاري وما تتيحه المواقف من فرص أو تفرضه من مطالب ، وما لدى الافراد من مهارات دائمة التغير وميول تتبدل وأمزجة متقلبة ٠٠ الخ ، كل أولئك لا بد من دراسته كذلك بالاضافة الى دراسة شخصيات الافراد البالغين ٠ أي أنه لا بد من الربط بين الشخصية المنوالية والمتغيرات الاجتماعية والحضارية بصفة خاصة ٠

على أن هناك سؤالين هامين لا بد من الاجابة عنهما بهذا الصدد وهما :

(أ) ما هي العوامل الرئيسية المحددة للشخصية المنوالية في المجتمع الاسلامي ؟ أو بعبارة أخرى ما هي العناصر المشتركة في الظروف الاجتماعية للنمو والتي تؤدي الى ما يلاحظ من تشابه أو نمط سائد في شخصيات المسلمين البالغين ؟

(ب) ما هي المترتبات الاجتماعية للشخصية المنوالية ؟ أو بعبارة أخرى ما هو تأثير الشخصية المنوالية على النظام الاجتماعي الاسلامي واداء هذا المجتمع لوظائفه ؟

ولقد افترضنا فيما سبق أن المجتمع الاسلامي يمكن أن يعد ـ من وجهة نظر البحث المقترح على الاقل ـ وحدة واحدة بغض النظر عن حدوده السياسية أو القومية ، بدلا من أن نعده عدة مجتمعات ٠ ولكن نهج الشخصية المنوالية صحيح أيضا اذا نحن نظرنا الى المجتمع الاسلامي بوصفه متعددا ، أعني بوصفه عدة مجتمعات اسلامية ، كما يسود الاعتقاد بصفة عامة ٠ وعندئذ يمكننا المقارنة بين تكوين الشخصية المنوالية في مختلف الشعوب الاسلامية ، وأن نبين ان كانت هذه الشعوب تتفق فيما بينها في أمور مشتركة تسمح لنا بأن نتحدث عنها بوصفها وحدة واحدة لها « خصائص ملية واحدة » ٠

الخطة والاستراتيجية

مسائل أو قضايا تحليلية محددة :

أدوات البحث :

في ضوء الاعتبارات النظرية والمنهجية السابقة ، لا بد من دراسة قضيتين محددتين مترابطتين والانتهاء فيهما الى حل كجزء من استراتيجية البحث ·

القضية الاولى تتعلق بضرورة التوصل الى مخطط وصفي تحليلي تفسيري **والثانية** تتعلق بضرورة الحصول على أكثر أدوات القياس ملاءمة · والحق أن من العسير التوصل الى قرار في قضية منهما · فقد تتحقق للمخطط التحليلي المقنن صفة الدقة والانضباط ثم لا يكون من المرونة بالدرجة اللازمة لتفسير معنى القياسات · كما قد تتحقق لنا المرونة في التفسير ولا يتحقق لنا الانضباط والدقة اللازمان للتقنين · وقد سبق أن أقترح « انكلس وليفنسون » ١٩٦٩م (ص ٤٤٧ـ٨) الاخذ بالمعيارين التاليين عند اختيار عدد محدود من القضايا السيكولوجية التي يمكن أن تستخدم فيما بين المجتمعات وعند تحديد العلاقات بين الشخصية المنوالية والنظام الاجتماعي الحضاري :

أولا ـ لا بد من أن نجدها عند الراشدين بصفة عامة ، كنتيجة لعملية النضج الشائعة عند بني الانسان ، وللخصائص الاجتماعية الحضارية الشائعة في المجتمعات الانسانية ·

ثانيا ـ ينبغي أن يكون لطريقة تناولها مدلول وظيفي بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع ، بحيث يكون لاتصاف الفرد وتزوده بها أثر في اقتداره على أن ينشىء نمطا حضاريا اجتماعيا معينا أو يتقبله أو يحافظ عليه أو يغيره ·

ثم يمضي المؤلفان ليقولا « وهناك واجب آخر يكلف القيام به مدة أطول وهو أن نتوصل الى طائفة من أنواع الاوصاف للتحليل التجريبي لكل قضية » · ويضيفان « وعندئذ يمكن وصف الشخصيات المنوالية من حيث وجود هذه الاوصاف المختلفة أو عدم وجودها وأنواع الأنماط التي تتألف منها · « ومن بين الاوصاف التي يقترحانها **علاقة الفرد بالسلطة ، مفهومه عن الذات ، أنواع الصراع الاولية ، وأساليب تناولها ، الاساليب المعرفية ، أساليب السلوك التعبيري ·· الخ ·**

ثم ان القرار الذي يأتي في المرتبة الثانية من الاهمية في كل بحث من البحوث يتصل بموضوع **الأدوات** · وقد استخدمت ثلاثة أنواع عريضة من الاجراءات لقياس شخصية الشعوب :

أ ـ قياس الشخصية ·

ب ـ التحليل السيكولوجي للظواهر الجمعية عند الراشدين ·

جـ ـ التحليل السيكولوجي لانظمة تنشئة الاطفال ·

أما في النوع الاول ، فأكثر ما استخدم فيه الاختبارات الاسقاطية · كما أن تحليل الاحلام والمقابلات الاكلينيكية نصف المجدولة تبدو ذات نفع كبير في هذا النوع من الابحاث · كذلك يمكن استعراض ما هو مستخدم بالفعل في البلاد الاسلامية من المناهج المتعمقة المماثلة من أجل أغراض التشخيص النفسى ، وذلك حتى يتسنى تحديد أكثرها تمشيا مع أغراض البحث الحالى · لكن من الواجب علينا أن نذكر بوضوح أن كل الوسائل السابقة من النوع الذي يتمركز حول الفرد ، أعنى أنها وسائل يقصد بها دراسة الفرد بوصفه فردا ، لا من خلال سلوك الجماعة بوصفها وحدة كلية · والمعروف أن تكوين الشخصية المنوالية في المجتمع لا يمكن التعرف عليه ومحاولة التوصل اليه الا باستخدام وسائل أخرى غير الوسائل الفردية : ولذلك فان هذه الوسائل تزودنا بتقديرات حدسية الى حد كبيرـ ، وان كان يعوزها الدقة العلمية ·

وحتى نستكمل هذا النقص استخدمت وسائل **مسح العينات** من قبيل أدوات التعرف على الآراء والاتجاهات والقيم ، كما أنه يمكن استخدامها في أمثال هذه الدراسات (بوكانن وكانتريل ، ١٩٥٣ ، ليرنر ، ١٩٥٨) · لكن هناك مع ذلك صعوبات الترجمة والتقنين عند استخدام أمثال هذه الاختبارات في عدة مجتمعات أو جنسيات (دويجكر وفريجدا) · ولعل هناك تحديا أكثر خطورة يواجه مفهوم الخصائص المميزة للملة مصدره دراسات مسح العينة حين تكشف هذه الدراسات لا عن فروق بين الامم بعضها وبعض فحسب ، وانما عن فروق واختلافات في داخل الامة الواحدة كذلك · وأمثال هذه الفروق قد تعود ، على سبيل المثال ، الى الاختلاف في المهنة أو التعليم · وفي حالة الملة ، قد تؤدى الاختلافات في الحضارات الفرعية وفي اللغة وفي النظام الاجتماعي الى زيادة وتعدد في أنماط الشخصية · ومع ذلك فان هذه الصعوبات يمكن تذليلها عن طريق استخدام نوع أحسن من الادوات التصويرية ووسائل الضبط المنهجية · ومن الوسائل التي يمكن استخدامها في دراسة الخصائص المميزة للملة تلك

الظواهر الجمعية للراشدين . وهذه الظواهر قد تكون من نوع الوثائق الجمعية مثل الاقاصيص الشعبية ، والاعمال الدينية والمجلات الشائعة والافلام السينمائية .. وهكذا . أو قد تكون من نوع أساليب العمل في المجالات السياسية أو الاقتصادية ، أو من نوع الخصائص السلوكية لمجموع السكان محددة بمعدلات بعض التصرفات مثل الانتحار أو الحرب أو الاضطرابات السياسية أو الارتداد الى الديكتاتورية ونحو ذلك .

وهناك وسيلة ثالثة يمكن أن تستخدم في دراسة شخصية الملة أو الخصائص المميزة لها وهي تحليل أنظمة تنشئة الاطفال في المجموعات الجنسية الاسلامية المختلفة . ويتم القيام بهذا في الوسط العائلي خلال الاعوام الخمسة أو الستة الاولى من حياة الطفل . كما يمكن بالاضافة الى ذلك دراسة تشكيل الاسرة ، وأنواع أساليب التأديب ، وغير ذلك من الوقائع المتصلة بالنمو . وكذلك يجدر بنا الالتفات بصفة خاصة الى أمور من قبيل جداول التعزيز (أنماط الاثابة والعقاب) لانواع السلوك المختلفة (على سبيل المثال : متمركزة حول النجاح ، موجهة نحو تجنب الفشل ، موجهة نحو القوة ، موجهة نحو الانتماء ، وهكذا) التي يستخدمها الآباء ، وأي الابوين يلعب دورا أقوى في تربية الطفل في مراحل العمر المختلفة (آ تكنسن ، ماكللاند) . وفي هذا المقام نورد اقتراحا للباحثين (انكلس وليفنسون ١٩٦٩) : « علينا في آخر الامر أن نقوم بدراسة **منفصلة** وان كانت مترابطة لانظمة تنشئة الطفل وللاطفال بوصفهم أفرادا من ناحية وللوسط الاجتماعي للكبار والراشدين بوصفهم أفرادا من ناحية اخرى » .

كذلك يمكننا أن نستمد قدرا اضافيا من المعلومات المناسبة عن تكوينات الشخصية المنوالية وعلاقتها بالظروف الاجتماعية الحضارية المتغيرة في الملة ، اذا نحن عكفنا على دراسة العوامل المؤثرة من خارج الاسرة في نمو شخصيات الاطفال والعوامل الاجتماعية الحضارية الاخرى المؤثرة في نمو الشخصية من بعد مرحلة الطفولة .

لقد كنا أثرنا من قبل في هذا البحث سؤالا يتصل بالمترتبات الاجتماعية للشخصية المنوالية . وهنا نجد عددا من الابحاث ووجهات النظر على درجة فائقة من الطرافة والاثارة وذلك بغض النظر عما اذا كنا نتفق أو لا نتفق معها . من هذه مثلا نرى أن المتغيرات المتصلة بالدوافع جديرة بالذكر . كما تجدر بنا دراسة التغير والثبات في المجتمع المسلم وبصفة خاصة معدلات النمو الاقتصادى وسرعة التغير الاجتماعي والاشكال التي يتخذها بوصفها دالة لمتغيرات الشخصية في ملة الاسلام . وشبيه بذلك أيضا : الى أي حد تغير الشباب الحديث في المجتمع

الاسلامي بسبب المؤثرات الاجنبية ، وما نوع هذه المؤثرات ، وبالتالى الى أي حد وبأي صورة كان لهذه التغيرات في شخصية الشاب المسلم أثرها في مجتمعه وحضارته · كل هذه أمور جديرة بالدراسة· على اننا نستطيع هنا أيضا استخدام عدة وسائل مثل تحليل المحاور التي تدور حولها كتب المطالعة للاطفال وأساليب تنشئة الاطفال ، والتغير في الازياء ، ومثل الاختبارات الاسقاطية وتحليل المحتوى بالنسبة للفنون والآداب ووسائل الاتصال بالجماهير ·

طريقة العمل :

الادارة والتمويل وما الى ذلك :

بعد الموافقة على المقترح الحالى يمكن ، بادىء ذى بدء ، عقد ندوة لمدة اسبوع واحد ، يشترك فيها البارزون من المشتغلين بالعلوم الاجتماعية من بين المسلمين ، يكون مقرها المملكة العربية السعودية أو أي بلد اسلامي آخر ويكون الهدف منها التوصل الى الاجابة عن الاسئلة الآتية :

١ ــ ما هي المشكلات المحددة التي ستتم دراستها ، وعلى أي عدد من المراحل ، وبأي الوسائل والاساليب ؟

٢ ــ من الذي يرأس المشروع ومن هم وكلاؤه في البلاد المختلفة ؟

٣ ــ أين يكون المكتب الرئيسى للمشروع، وما عدد الفروع التي تتبعه وما مقرها؟

٤ ــ ما المدة التي يستغرقها المشروع ؟ يقترح أن يمتد المشروع لفترة خمس سنوات ·

٥ ــ ما هي تكاليفه ؟

٦ ــ كيف يكون تنظيمه وادارته وأسلوب الاداء فيه ؟

ثانيا ، وبالاضافة الى العلماء البارزين المعروفين ، ينبغي أن نبدأ من الان وبجد واصرار البحث عن الموهوبين المخلصين من الباحثين الذين يمكن الافادة من خدماتهم في هذا البرنامج ·

ثالثا ، كذلك ينبغي أن نبدأ من الان في التعرف على الموجود من اختبارات الشخصية المناسبة ، ومن الابحاث والمؤلفات ومن الموارد المادية كالمكتبات والاموال المخصصة للمباني ونحوها ·

وفي الختام ، أود مرة ثانية أن أبين أن البحث المقترح لن يقتصر أثره على زيادة فهمنا لملة الاسلام وخصائصها الاساسية المميزة ، وانما سيفيدنا كذلك في حل كثير من مشكلاتنا الملحة العاجلة ، كما انه سوف يمهد الطريق ـ بالتأكيد ـ الى تعاون أكثر فاعلية وفائدة بين علماء المسلمين في كافة انحاء العالم من أجل حل المشكلات ذات الاهمية المشتركة · لست على بينة ان كان هذا قد تم فيما مضى · ولكنني على يقين من أن هذا العمل جدير بأن نقوم به ، ومن أنكم ترون ذلك بدون شك · ان العالم الاسلامي يجتاز مرحلة بالغة الخطورة من تاريخه · وان للعالم الاسلامي تراثا حضاريا يحق له أن يفخر به ، وان البشرية لتستطيع أن تنهل وتنهل من منابع هذا التراث · والروح الاسلامية لا تزال بخير لم تمس · وان للعالم الاسلامي ثروات مادية ووضعا استراتيجيا مرموقا ولذلك لا تزال عيون نهمة كثيرة تتطلع اليه · والقارات التي يعيش فيها المسلمون هي القارات التي سوف يتحدد فيها على الارجح مصير البشرية · ولكن الذي ينقص المسلمين هو وحدة صفوفهم والذي يفتقرون اليه أكثر من ذلك هو ادراك واضح ووعي كامل بدورهم التاريخي · ولذلك كان أملي ويقيني أن هذا البحث المقترح سوف يكون خطوة في سبيل نشر هذا الوعي وتحقيق تلك الوحدة ، وتلكم قضية لا مراء في أنها عزيزة على كل من يشترك في هذه الندوة ·

Summary

In this article, the investigator draws the attention to the importance of studying the characteristics of the "Millat" among Moslems. Since Islam regulates all spheres of life for moslems, and moulds all moslems, of different colors, nationalities, and localities in one unified form, and if western scholars have been quite active in the study of national character and stereotypes, it is highly essential that moslem research workers in the behavioral sciences should investigate the characteristics peculiar to moslems everywhere. The writer, then, proceeds to lay the basic methodological outline necessary for the undertaking of such a note-worthy academic endeavour.

1. Atkinson, J.W. Ed. (1958). *Motives in fantasy, action, and society.* Princeton: Van Nostrand.

2. Benedict, R.F. (1934) *Patterns of culture.* Boston: Houghton Mifflin.

3. Buchanan, W., & H. Cantril (1953). *How nations see each other.* Urbana: Univ. of Illinois Press.

4. Duijker, H.C.J., and N.H. Frijda (1960). *National Character and National stereo-types: a trend report prepared for the International Union of Scientific Psychology.* Confluence, I. Amsterdan: North-Holland Publishing Co.

5. Fromm, E. (1941) *Escape from freedom.* New York: Farrar and Rinehart.

6. Inkeles, A. & Levinson, D.J. (1969) "National Character: The study of Model Personality and Sociocultural systems" in Lindzey, G. & Aronson, E. (Ed). *The Handbook of Social Psychology,* Vol: Four; Reading, Mass: Addison-Wesley.

7. Kardiner, A. (1945), with the collaboration of R. Linton, Cora Du Bois, and J. West. *The Psychological frontiers of society.* New York: Columbia Univ. Press.

8. Lerner, D. (1958). *The passing of traditional society.* Princeton: Van Nostrand.

9. McClelland, D., (1960). *The achieving society.* Princeton: Van Nostrand.

10. Mead, M. (1939) The study of national character. In D. Lerner and H.D. Lasswell (Eds.), *The policy sciences,* Stanford: Univ. Press. Pp. 70–85.

11. Singer, M. (1961). "A Survey of Culture and Personality Theory and Research" in Kaplan, B. (Ed.) *studying personality Cross-culturally:* New York: Harper & Row.

المدرسة الثانوية الشاملة
بين الأصالة والاقتباس
دراسة مقـارنة

للاستاذ حسن الدجيلي

الاستاذ بقسم التربية ـ كلية التربية ـ جامعة الرياض

خلاصة :

تجـري في بعض الأقطار العربيـة محاولات لاعـادة تنظيـم المدارس الثانويـة بمرحلتيها المتوسطة والثانويـة ، وبنوعيها : النظرى والمهنـي ، وذلـك بتطبيق تجربة مـا يسمى « بالمدرسة الثانوية الشاملة » وتنبثق هذه المحاولات من عوامل كثيرة لعل في مقدمتها اقبال الطلاب المتزايد على المدارس الثانوية « النظرية » ، وبالتالي على التعليم العـالى ، وعزوف كثيرين منهم عن المدارس « المهنية » والفنية والثانوية • ان هذه الظاهرة أحدثت خللا فـي موازين التعليم ، ونقصا كبيرا في الكفايات الفنية التـي تحتاجها خطط التنمية في معظم الأقطار العربيـة ، واسفرت عن مشكلات كثيرة في نظام التعليم بوجه عام •

هذه الدراسة المقارنة محاولة لبيـان الزمان والمكـان الذي نشأت فيه المدرسة الثانوية « الشاملة » وأسباب قيامها ، والآمـال التي كانت معقودة عليهـا ، والعقبات التي اعترضت سبيلهـا ، والفلسفة التي استندت اليها ، والنقاش الذي دار حولها ، والنجاح والفشل الذي واكبهـا والمستقبل الـذي ينتظرهـا • وكذلـك استعراض المحاولات التي بدأت في بعض الأقطار العربية ، وهي المملكـة العربية السعوديـة والأردن والعراق ، لتأسيس مدارس « شاملة » والأهداف التي تريد تحقيقها ، وأنواعها وطرائفهـا ، وقدرتها على اصلاح التعليم النظرى والفني •

الاتجاه نحو المدرسة الشاملة

عـرض وتحليـل

قبل نصف قرن أو أكثر ظهرت في الولايات المتحدة الامريكية وفي كثير من أقطار غربي القارة الاوروبية ، وفي أعقـاب الحرب العالميـة الاولى ، حركـات سياسية واجتماعية دعت الى تجديد نظم التعليم القائمة وتقديم مزيد من الفرص التعليمية للبنين والبنات، وتركت هذه الحركات وما انبثقت عنها من مثل انسانية عليا آثاراً في النظريات والاتجاهات التربويـة ، وثار حولهـا نقاش طويل لدى المربين والمسئولين (١) ، بعد أن ظهرت في الساحة التربوية شعارات تنادى بـ « ديمقراطية التعليم » وتطبيق « مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (، و « بالتعليم الثانوي للجميع » ، وبالمدرسة « الواحدة » في فرنسا ، و « مدرسة الشعب » في المانيا ، و « رفع سن التعليم الالزامي » ، و « تنويع التعليم » ٠

هذه الشعارات والاتجاهات والمناقشات زادت الوعي التربوي والاجتماعي في صفوف المواطنين بالقارتين الامريكية والاوروبية ، وتبدلت نظرة المجتمع الى «المدرسة» أكثر من ذي قبل ، فلم تعد مركزا تعليميا فقط ، أو دارا للمعرفة ، بل مؤسسة اجتماعية لا نظير لها ، ولا غنى عنها في صياغة مستقبل شعوب هاتيـن القارتين ، وأصبح الناس ينظرون اليها وكأنها « أداة تغيير اجتماعي » ، وطريقـا مفتوحا للتقدم ٠ وقد دفعهم هذا الاحساس العام الى ضرورة اعـادة النظر فـي التعليم الثانوي ، وتعميمه ، وتعميق مفاهيمه ، وتوضيح أهدافه ، واثراء مناهجه، ولا سيما بعد أن ارتفع سن التعليم الالزامي ، واستجدت مرحلة دراسية مجانية تساير مرحلة المراهقة اتاحت لابناء الارياف والعمال وابناء الطبقات الوسطى مزيدا من الفرص التعليمية التي تعدهم لحياة أفضل ، اسوة بغيرهم من ابناء الموسريـن الذين يواصلون تعليمهم في مدارس ثانوية « خاصة » ٠

ثنائية وديمقراطية التعليم

كان الناس يعتقدن أن نظاما تعليميا « ثنائيا » يقوم على نوعين متوازيين من التعليم ، هذا للفقراء وهذا للاغنياء ، هذا في مدرسة « رسمية » مجانية ، وهذا في مدرسة « خاصة » تستوفي الاجور لم يعد يفي بمطالب «الديمقراطية» ، ويتنافى مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، ويحدث تصدعا في البناء الاجتماعي . وانه لا بد من اعادة تنظيمه واصلاحه ٠ ولم يكن سبيل الاصلاح أمرا سهلا ، بعد أن استقر نظام التعليم على نمط « ثلاثي » يتألف (١) من مدرسة ثانوية «حديثة» يلتحق بها الاطفال الخاضعون لسن التعليم الالزامي (من الخامسة الى السادسة

عشرة وحتى أحيانا الى السابعة عشرة) (٢) ومن مدارس « فنية » مهنية ، وهذه كلها مدارس « رسمية » ، (٣) ومدارس علمية خاصة وعامة ، أي أهلية وحكومية.

وكانت المشكلة الكبرى التي واجهها المسئولون والمربون هي الطريقة غير العادلة وغير الموضوعية في نظر أولياء أمور التلاميذ ، التي كانت تستخدم في توزيع التلاميذ على هذه الانواع الثلاثة من المدارس ، والتي يراد بها خضوع الاطفال لاختبارات « انتقائية » صارمة وهم في الحادية عشرة من العمر أو يزيد بقليل ، وقبول المسار التعليمي الذي تقرره هذه الاختبارات · وكثيرا ما يجد أولياء الطلبة أن أطفالهم قد ألحقوا بمدارس (تلي المرحلة الابتدائية) ليست بمستوى اطفالهم ، ولا تطمئن رغباتهم · وتتلخص هذه الطريقة فيما يلي :G.C.E.

يتوقف انتقال الاطفال الى مدارس المرحلة الثانية (١١ سنة واكثر) على اجتيازهم سلسلة من الاختبارات ، وعلى تقارير المعلمين ومديرى المدارس وتوصياتهم كما ترويها السجلات : وهي عادة اختبارات ذكاء ، واختبارات السعي المدرسى ، واختبارات الاستعدادات العامة ، فيلتحق التلاميذ المتفوقون بمدارس ثانوية أكاديمية (علمية) ، وهي المدارس المرموقة ، توصلهم الى التعليم الجامعي، ويلتحق « أوساط » الطلبة وطوائف « المتأخرين » بمدارس ثانوية « حديثة » وبمدارس «فنية» مهنية ، تعد من يشاء لاجتياز امتحان الدراسة الثانوية أو لاجتياز الامتحان لدخول الجامعات بمستويه الاعتيادى والمتقدم ·

ظهور فكرة المدرسة الثانوية الشاملة

هذه الانواع من التعليم الثانوي ، وهذه الاختبارات « الانتقائية » أثارت ـ كما قلنا ـ كثيرا من المناقشات وهيأت الاجواء لاعادة النظر في بنية التعليم الثانوي ومحتواه واهدافه ، وادت الى قيام « مدرسة ثانوية شاملة » واحدة يلتحق بها جميع هؤلاء الطلبة ذوو المستويات المختلفة ، ويتلقون فيها مقررات دراسية علمية ومهنية وفنية واحدة ، ويتسلمون بعد تخرجهم شهادة واحدة ، مدرسة تجمع لا تفرق ، مدرسة يختفي منها ـ كما يزعم دعاتها ـ التمايز الطبقي ، ويتعزز الطابع الديمقراطي *

وصفوة القول ، ان المدرسة الثانوية « الشاملة » انبثقت من فلسفة اجتماعية واتجاهات تربوية واكبت التطورات التربوية في الاقطار الغربية ، والمثل الديمقراطية ، وارتبطت بنظام « التعليم الالزامي » ، وكانت تجربة أريد بها ازالة الفوارق الطبقية من المجتمعات الغربية ، أو تقليصها ، وتعميق المفاهيم الديمقراطية ، وتعزيز « المواطنة » الاجتماعية · فكانت بدايتها الاولى في الولايات المتحدة الامريكية ، وانتقلت منها الى الاقطار الاوروبية بعد الحرب العالمية الاولى،

ثم انتشرت بعد الحرب العالمية الثانية ، ولا سيما في بريطانيا وبعض الاقطار الاوروبية • وحينما ارتفعت الى مصاف « الشعارات » لدى بعض الاحزاب العالمية واليسارية انتشرت انتشارا سريعا ، وصارت تؤلف جزءا من سياستها التعليمية• فهي مدرسة واحدة ، تتعدد أغراضها ، وتتنوع مقرراتها الدراسية الى ثقافية وعلمية ومهنية وفنية ، يضمها منهج واحد ، متعدد المسارات ، يتيح لكل طالب فرصا تعليمية متنوعة تساير حاجاته واستعداداته وأولاعه •

وعلى سبيل المثال نتناول بايجاز تجربتين مهمتين : التجربة الامريكية وما آلت اليه ، والتجربة « الانكليزية » وما تلاقى من معارضة وانتقادات شديدة على الرغم من ازدياد سرعة انتشارها ، وهي الان تؤلف نمطا من انماط التعليم الثانوى في كل من انكلترة ويلز • وسيكون اهتمامنا بالتجربة الانكليزية أكثر لما تلقى من تأييد ومعارضة في وقت واحد • ونختتم هذا العرض والتحليل بالاشارة الى المحاولات التي تقوم في كل من العراق والمملكة العربية السعودية والاردن •

أولا ـ التجربة الامريكية

نشأت في الولايات المتحدة الامريكية اتجاهات جديدة في التعليم الثانوى كان من أهمها الاتجاه نحو رفع سن التعليم العام (الالزامي) ليشمل مرحلة الدراسة الثانوية وقيام مدرسة ديمقراطية متحررة من التقاليد الاوروبية (١) وتكون أبوابها مفتوحة لجميع الطلاب والطالبات ، أيا كانت أصولهم الاجتماعية واستعداداتهم ، وقادرة على تحقيق المثل الديمقراطية التي ينشدها الشعب الامريكي ، وهذا هو الاعداد العام ، وعلى تقديم مقررات مهنية متنوعة تؤهلهم لمتطلبات العمل والانتاج ، وهذا هو الاعداد المهني ، ومقررات أكاديمية (علمية) تؤهلهم لمواصلة دراساتهم العالية ، وهذا هو الاعداد للدراسة الجامعية التخصصية• وكذلك تقديم مقررات رائدة (استطلاعية)، استجابة لاولاعهم ورغباتهم الخاصة • هذه المدرسة ذات الاغراض المتعددة صارت تعرف بعدئذ بالمدرسة الثانوية الشاملة (٢) ، وذهب دعاتها الى أنها أفضل سبيل لتوفير تعليم ثانوي عام للشباب كافة ، حيث تتعدد وتتنوع المقررات الدراسية في منهج واحد ، وتحت سقف واحد ، تتضمن مقررات عامة ، وعلمية ، ومهنية (٣) •

سارت حركة « المدرسة الشاملة » سيرا مطردا في الولايات المتحدة ، ولم تتعرض لانتقادات الا بعد فترة من تأسيسها • وقد حذر أحد المربين الامريكيين وهو الاستاذ كاندل (Kandel) أولئك الذين ينتحلون تجارب تربوية أو يقلدون

تجربة المدرسة الشاملة الامريكية من دون وعي عميق ، وقال أن معظم الآراء التي يطرحها دعاتها تستند الى دوافع سياسية وافتراضات عقائدية لا يركن لصحتها كثيرا ، وبالتالى لا يصح قبولها · وبعبارة أخرى شجب « كاندل » الادعاء بأن المدارس الشاملة تعمق الوحدة الوطنية والتضامن الاجتماعي وان غير الشاملة تنسفها أو تعيق تنميتها ، ورد على هذه المزاعم قائلا :

« ان فشل المدارس الشاملة في تحقيق أي من النتائج المتوقعة منها لا يعترف به مؤيدو هذا النمط الشامل من المدارس ، فلو قورنت قدرتها على تنمية روح التعاطف والتفاهم بين مختلف الفئات الطلابية بقدرة المدارس ذات المسار الواحد لما كانت اكثر كفاية على تحقيقها · يضاف الى هذا ان دعاة هذه المدرسة الشاملة لم يشيروا الى نتائج الدراسات التي تؤيد وجهات نظرهم في قدرتها على التأثير في الاصول الاجتماعية للطلاب والطالبات ، ولم يأخذوا بعين الاعتبار المواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تتبدى بعد انهاء حياتهم المدرسية » · وخلص الى القول « بان المدرسة الشاملة التي توجه عنايتها الى الطالب الوسط فقط ، تكون سرعة حركتها أعلى جدا من حركة الطالب البطيء ، وابطأ جدا من حركة الطالب السريع (٤) · Too fast for the slow and too slow for the fast

منذ عام ١٩٦٥ أدرك المربون ، ولا سيما بعد التفوق الفني الذي أظهره الاتحاد السوفياتي في غزو الفضاء الخارجي ، ان حاجة الولايات المتحدة الى التدريب الفني والمهني قد اصبحت ماسة جدا (٥) ، وأن خطط التدريب لا تحتل المكان المناسب في نظام التعليم العام ، وان نسبة العطالة في صفوف خريجي المدارس الثانوية العامة اعلى من نسبة العطالة بين خريجي المدارس الثانوية الاختصاصية ، وان معظم هؤلاء العاطلين هم من خريجي المدارس الثانوية الشاملة (٦) ·

وكشفت كثير من الدراسات ان عددا لا يستهان به من المدارس المسماة « بالشاملة » ليست بالمستوى المطلوب · وكشف وزير التربية في حكون الاتحاد (سدني مارلند S. Marland) في كلمة ألقاها في مؤتمر مديرى المدارس الثانوية النقاب من ان اكثر اهتمام مديرى المدارس كان منصبا على المقررات الدراسية التي تعد الطلاب الى الكليات لا على الاعداد الفني والمهني وحث المجتمعين على ضمان قدر من التوازن في المنهج داخل المدرسة الثانوية الشاملة · ومنذ ذلك الحين بدأ الاهتمام في المدارس الثانوية الاختصاصية يزداد سنة بعد أخرى (٧) ·

ثانيا ـ التجربة الانكليزية

تختلف حركة المدرسة الثانوية الشاملة في انكلترة* ذات التقاليد التربوية العريقة عن مثيلاتها في أقطار أخرى · ومع أن النظام التربوى الانكليزي معروف بالصمود ازاء التغيرات التربوية والاجتماعية السريعة ، وبانه يحتفظ برصيد كبير من الاصلاح والتغير ، كما يبدو في التقارير والدراسات والوثائق الرسمية ، الا أن الاصلاحات التي حدثت بعد الحرب العالمية الثانية ، وسرعة انتشار المدرسة الشاملة في اطار التعليم ، وظهور مواقف مختلفة ازاء قضايا التعليم خلال الستينات والسبعينات ، وما أسفرت عنه سياسة حزب العمال خلال السبعينات في اصلاح التعليم الثانوي وتعميم المدرسة الشاملة ، يستحق وقفة طويلة ·

في سنة ١٩٢٥ عقد مديرو المدارس الثانوية في انكلترة مؤتمرا سنويا طالبوا فيه بتعميم التعليم الثانوي ، وتأسيس مدرسة ثانوية واحدة للطلبة الخاضعين لسن التعليم الالزامي · وكشف المؤتمرون يومذاك عن مساوىء نظام التعليم وعجزه عن توفير فرص تربوية متساوية الى جميع البنين والبنات ، وشجبوا طابعه الاجتماعي ، واتهموه بانه يعمق الفوارق الطبقية بدلا من تخفيفها · ونشطت الجهات المسئولة والمنظمات المهنية في معالجة مشكلات التعليم ، وعهدت وزارة التربية الى « اللجنة الاستشارية للتعليم الثانوي » سنة ١٩٣٣م بدراسة اوضاع المدارس العلمية والفنية وتقديم توصيات بشأن تنظيم المدارس التي تلي مرحلة الدراسة الابتدائية ، وتناولت الطلبة الذين تجاوزوا الحادية عشرة من العمر وبلغوا السادسة عشرة · وتضمن تقرير اللجنة توصية بتأسيس مدارس ثانوية ذات أغراض متعددة ، اطلق عليها فيما بعد اسم « المدرسة الشاملة » (٨) ·

ومع أن التقرير تضمن سياسة تعليمية « جذابة جدا » بيد انها ظلت مترددة في اتخاذ توصيات حاسمة بالنسبة لمستقبل المدرسة الثانوية الشاملة واشارت على وجه التخصيص الى المشكلات الادارية التي ستواجهها ، والى حجم المدرسة ، وأوصت بعدم تجاوز عدد طلابها عن ٨٠٠ طالب (٩) · وفي الوقت نفسه حبذ التقرير استمرار التنظيم الثلاثي للتعليم الثانوى القائم على مدارس ثانوية حديثة ، وفنية ، وعلمية · وأوصى أن تكون السادسة عشرة من العمر الحد الادنى للتعليم الالزامي (١٠) ·

وتعزيزا لموقفها استشهدت اللجنة برأي الاستاذ اسحق كاندل Kandel ، وهو من المربين الامريكيين ، حول التجربة الامريكية ، وخلاصته ان المدرسة ذات

الغرض الواحد قد تكون اصلح للطالب المتوسط من المدرسة ذات الاغراض المتعددة · ومما قاله التقرير : « وأخيرا بدأنا نعترف بان المدرسة الواحدة ربما تسدى أفضل خدمة للطالب ، لكنها لا تنصف الطلاب الاذكياء ولا الاغبياء ، وأن محاولاتنا لتقديم مسارات ثقافية عامة واخرى مهنية تجرى معا في المدرسة ذاتها قد تؤدى الى فشل المسارين معا » ·

ظلت فكرة المدرسة الشاملة تداعب كثيرا من المربين والمسئولين · فأصدرت وزارة التربية كتيبا لهذا الغرض بعنوان « التعليم الثانوي الجديد » The New Secondary Education لتنمية الوعي التربوي في صفوف المعلمين والاداريين وأولياء أمور التلاميذ بحثا عن صيغة مشتركة لتنظيم التعليم الثانوي ترضاها جميع الاطراف المعنية · واصدرت كذلك عدة تقارير ودراسات تناولت افضل السبل لتعليم ذوى القدرات الوسط ودون الوسط من الطلاب ·

ولادة المدرسة الشاملة :

عززت الدراسات والمؤلفات التي ظهرت في انكلترة الاتجاه نحو تأسيس مدارس شاملة ، وكان لحزب العمال دور فعال في الدعوة لتأسيسها عملا بمبدأ « ديمقراطية التعليم » (١١) ، ففي سنة ١٩٥٣م مثلا نشر رسالة بعنوان « بريطانيا أمام التحدى » شرح فيها الاغراض الاجتماعية والسياسية التي تستند اليها سياسة الحزب التعليمية ، وجاء فيها : « ان الهدف الاول الذي يتوخاه الحزب هو نسف التمايز الطبقي القائم في المجتمع ، لان بقاءه واستمراره يعود الى النظام الثلاثي ، الذي يتألف من ثلاثة انواع من المدارس لا يتحقق فيها مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، ولا المساواة في المكانة ، ما دامت هذه المدارس تتفاوت في خدماتها وفي مستويات هيئات التدريس ·

وصف « تقرير غروثر » Grawther Report المدرسة الشاملة وصفا تاما ، وأشار الى الوظائف الملقاة على عاتقها ، والى وظيفتها الاجتماعية والتربوية ، وناشد المربين الا تكون مواقفهم ازاء المدرسة الشاملة منبثقة من مواقف « عقائدية » بل من مواقف حرة مستقلة ، فلا يشجبونها الا بعد قيامها وسماع صوتها ، ولا يحسبونها وصفة تربوية يمكن تطبيقها تطبيقا عاما شاملا (١٢) ·

لم تتوقف الدعوة لتأسيس المدرسة الشاملة قط ، بل ظلت مستمرة وقوية ، واتخذت طابعا سياسيا اكثر مما كان متوقعا ، وانحسرت مبرراتها التربوية قليلا ، ولاقى الاتجاه العام في تأسيسها ، سواء باقامة مدارس مستقلة أو بدمج مدرسة ثانوية باخرى فنية ، قبولا حسنا لدى الجميع · وقد اعلنت

حكومة العمال في سنة ١٩٧٤ « انها مصممة على تنظيم التعليم الثانوي كله وفقا لنموذج المدارس الثانوية الشاملة ، وعلى الغاء اختبارات الانتقاء · وفي خطاب العرش بتاريخ ٢٩ اكتوبر عام ١٩٧٤ وردت اشارة الى أن الحكومة تعطي اهتماما خاصا بتطوير التعليم الثانوي بحيث يصبح جميعه من النوع الشامل » (٢) · وفي سنة ١٩٧٥ ظهر مدى التقدم الكبير الذي احرزته سلطات التعليم المحلية في تنظيم مدارسها الثانوية على اساس « الشمول » (١٣) وقيل ان عدد الطلبة سيرتفع خلال العام الدراسي ١٩٧٨/٧٧م الى حوالى مليون ونصف طالب ، اي بنسبة ٧٠٪ من مجموع طلبة المدارس الثانوية · ومن المتوقع أن ترتفع خلال السنوات الخمس القادمة الى ٨٠٪ ·

يتضح « ان المدرسة الثانوية الشاملة تضم تلاميذ يمكنهم ان ينطلقوا بنجاح في دراستهم الاكاديمية او التكنولوجية الى الحد الذي يهيىء لهم متابعة الدراسة الجامعية ، كما أنها تضم تلاميذ ذوي قدرات محدودة يستطيعون ان يستفيدوا من البرامج المنظمة تنظيما مناسبا لهم · وبين هاتين الفئتين توجد فئات اخرى من التلاميذ يختلفون في مستوى قدراتهم وينبغي أن تتلقى كل فئة من هؤلاء ذلك النوع من التعليم المناسب لمستواها · واذا كان التلاميذ يتلقون برامج مختلفة في النوعية ، ينبغي ان نشير الى حقيقتين : الاولى وجود برنامج اكاديمي عام ، وبرنامج عملي ، وانتاجي عام · وهذان موجودان بالنسبة لكل تلميذ ··· والحقيقة الثانية وجود برنامج ثالث يتضمن مواد يمكن ان يتلقاها ذوو القدرات المختلفة في نوع من التعليم الجمعي لا يتوزع فيه التلاميذ الى مستويات وذلك مثل التربية الرياضية ، والموسيقى ، والتربية الفنية · ويمكن أن تسلك المدرسة مثل ذلك في مواد أخرى كالتربية الدينية » (١٤) ·

ويؤكد « الكتاب الاخضر » الذي اصدرته حكومة العمال في صيف ١٩٧٧ ان جملة تغيرات طرأت على المدارس الثانوية ، ان التعليم قد أصبح أكثر تنوعا واوسع مدى ، وان نسبة عالية من الطلبة اليوم يؤدون امتحان الدراسة الثانوية G.S.E. ، وامتحان الدخول الى الجامعات المعروف بـ G.C.E. General Certificate of Education بمستويه العادي والمتقدم . واصبح الاهتمام بمحتويات مقررات العلوم الطبيعية والرياضيات واساليب التدريب أكثر من ذي قبل ، وصارت في متناول جميع الطلاب · كما ان فرص تعليم اللغات الاجنبية قد اتيحت لمختلف المستويات ، وصار بمقدور الطلبة الذين تتراوح اعمارهم بين ١١ ــ ١٤ سنة يتلقون مقررات اساسية مشتركة هي الرياضيات والعلوم واللغة الانكليزية وآدابها ، والانسانيات ، والفنون والاشغال اليدوية ، والتربية البدنية والتربية الدينية · وبمقدورهم مواصلة دراسة هذه المقررات حتى السادسة

عشرة ، ولكن على نطاق ضيق ، ولفترة اقل من الوقت المخصص لها ، لتمهد الطريق لدراسة مقررات جديدة تساير حاجات الطلبة المتفوقين والراغبين في مواصلة الدراسة بعد السادسة عشرة من العمر ، وهي نهاية سن التعليم الالزامي ، استعدادا لاداء امتحان شهادة التعليم العام (١٥) ·

ثالثا ـ المشكلات التي واجهت المدارس الشاملة

واجهت حركة تنظيم المدارس الثانوية في انكلترة على اساس المدرسة الشاملة مشكلات كثيرة (١) ، واستطاع المسئولون والمربون تذليل معظمها · ومن أهمها مشكلة البحث عن أفضل صيغة لتنظيم الدراسة وتوزيع الطلبة المتفوقين والاسوياء والمتأخرين على مسارات علمية وفنية وحديثة · هل يجرى تعليمهم في مدرسة « شاملة » كبيرة أو في مدرسة ذات اغراض متعددة ، هدفها العناية بجميع أنواع القدرات وبمختلف المستويات ، بحيث يصنف طلابها ضمن مجموعات ، وطبقا لمسارات معينة تجاري تصنيف المدارس الثانوية من علمية وفنية وحديثة ، لا يستبعد أن يرتكب دعاة المدرسة الشاملة ذات الخطأ الذي ارادوا تلافيه ، حينما يضمون ثلاثة انواع من المدارس في مدرسة واحدة (١٦) ·

من المشكلات ما يتعلق بأبنية المدارس ، ويتضح من وجهات النظر المختلفة ان سعة المدرسة الشاملة اصبح مشكلة كبيرة ، وان معالجتها تتطلب دراسة أروقة التعليم ونوعية البناء ، وتهيأة مساحات كافية يمارس فيها الطلاب نشاطاتهم ، واعداد ما يلزم من امكنة للاستراحة ، هذا فضلا عن ضرورة ترابط الابنية المنتشرة في ساحة المدرسة لضمان سهولة التنقل والاتصال ، بحيث يكون الاشراف الادارى فعالا ·

ان جميع هذه المتطلبات تحدت الرواد الاوائل للمدرسة الشاملة ، خصوصا وان حجمها وشكلها وموقعها يؤلف عوامل مهمة لتمكينها من اداء دورها الكبير في ميدان التعليم · وقد جعلت هذه العوامل المختصين والاداريين يقترحون اشراك فريق من الاداريين والتربويين والمهندسين والفنيين في وضع تصاميم الابنية لتحقق أغراضها المنشودة » (١٧) ·

رابعا ـ المعارضة تثير قضية دستورية

لو تابعنا سير التطورات التي رافقت حركة « المدرسة الثانوية الشاملة » في انكلترة خلال السنوات العشر الماضية ٧٠ـ١٩٧٩م لخرجنا بنتيجة واحدة وهي أن قطاعا كبيرا من قطاعات الشعب الانكليزية يعارض السياسة التعليمية

التي اتبعها حزب العمال في تحويل المدارس الثانوية المختلفة الى مدارس شاملة عن طريق السلطة المركزية ، وان مستقبلها محفوف بالتكهنات · وربما سيكون مصيرها ذات المصير الذي وصلت اليه معظم المدارس الشاملة في الولايات المتحدة الامريكية · أي استمرار العمل بجميع انواع المدارس الثانوية ، بما فيها الشاملة وقيام مدارس ثانوية فنية اكثر تخصصا من ذي قبل ·

وما دام الحزبان الحاكمان يضفيان على هذا النوع من التعليم الثانوى تصورا سياسيا وتربويا واجتماعيا خاصا ، فلا غرابة أبدا من استمرار معارضة المحافظين وشجب أية خطة تربوية تفرضها السلطة المركزية على السلطات المحلية المسؤولة أصلا عن التعليم · فالمحافظون يرون في « تدخل » السلطة المركزية خرقا لتقاليد البلاد الديمقراطية القائمة على الاستقلال والحرية التي تتمتع بها سلطات التعليم المحلية ومؤسسات البلاد التربوية ، واعتداء على الطلاب وتحديا لسلطة أولياء أمور الطلاب والطالبات في حرية تعليم ابنائهم ·

في سنة ١٩٧٠م أصدرت حكومة العمال أوامرها الى جميع سلطات التعليم المحلية باتخاذ الاجراءات المطلوبة لتحويل جميع المدارس الاكاديمية (العلمية) الرسمية Grammar Schools ، الى « مدارس شاملة » في موعد أقصاه عام ٧١–١٩٧٢ الدراسى · كانت هذه الخطوة ايذانا بتصعيد هذا الخلاف حول مستقبل المدارس الثانوية الشاملة ، واتخذ الخلاف شكلا مكشوفا بين عامي ١٩٧٦ و١٩٧٧ عقب الخطاب الذي ألقاه رئيس الوزراء (جيمس كالاهان) في جامعة اكسفورد، وفيه ناشد جميع المختصين والمشتغلين بقضايا التربية والتعليم عقد « مناقشة كبرى » مفتوحة لاستعراض ما وصلت اليه أوضاع التعليم في انكلترة ويلز ، ولاسيما بعد أن أظهرت الاحصاءات أن مستوى التعليم الثانوي آخذ بالانخفاض · وكان المحافظون يحاولون منذ صدور القانون «تعويق» عملية « تحويل » المدارس الثانوية « العلمية » الى « شاملة » أو على الاقل تجميد القانون تحت شعار الحافظ على مستويات «التعليم الثانوية» (١٨) وانتهزوا فرصة عقد الندوة ، وطالبوا باستثناء المدارس « العلمية » من « التحويل » وتعضيد المدارس الثانوية الاخرى « المساعدة ماليا » ، وتشجيع استمرارها لتكون رمزا للتفوق العلمي الذي طالما اتصف به – كما قالوا – نظام التعليم في انكلترة ويلز · واستمر الخلاف قائما، ولا سيما بعد فشل عملية تطويق معظم المشكلات التي تسببت عن التحويل · « فمن المدارس ما كانت مستوياتها عالية ، ومنها ما كانت واطئة · وفي تصور الآباء ان المدارس الشاملة أخفقت حتى الان في رفع مكانتها التربوية الى مصاف المدارس الثانوية الاخرى ، اذ بدون الحفاظ على هذه المستويات تنهار المثل العليا التي بررت قيامها ··· » (١٩)

في صيف عام ١٩٧٦ بدأ الرأي العام يولي مشكلات التعليم العام أهمية خاصة ، ولا سيما بعد تصاعد موجة العنف لدى المراهقين وتدني المستويات الدراسية ، وطالبت وسائل الاعلام معالجة الموقف وصادف خلال هذه الفترة ان رفض المجلس المحلي لمقاطعة تيمسايد Tameside . (التابعة لمنطقة مدينة مانجستر الكبرى) تنفيذ تعليمات وزير التربية والعلوم (فردريك مولي F.Mulley) لتحويل مدارسها الى مدارس « شاملة » خلال العطلة الصيفية ، بحجة قصر المدة التي خصصها القانون ، كما صادف ان حلت السيدة شيرلي وليامز Shirely Williams محل الوزير المستقيل· وحينما قدمت « الكتاب الاخضر » الى مجلس العموم ، الذي اشارت فيه الى النجاح الذي حققته « المدرسة الشاملة » والى المشكلات التي واجهتها خلال مرحلة « التحويل » ارتفعت أصوات المعارضة منددة بالسياسة التعليمية التي يتبناها حزب العمال · ونظرا لاهمية هاتين القضيتين (تيمسايد والكتاب الاخضر) ندرج فيما يلي خلاصة عنهما :

أ ـ قضية مدارس تيمسايد :

كان المجلس المحلي لمقاطعة تيمسايد ، وعدد قليل من سلطات التعليم المحلية ، قد تخلف عن تنفيذ اجراءات « التحويل » خلال الفترة القانوية المحددة. فرفع وزير التربية (مولي) دعوة على مجلس المقاطعة في احدى محاكم لندن استنادا الى المادة ٦٨ من قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ ، التي منحت الوزير سلطة التدخل في شئون التعليم اذا ما تكونت لديه قناعة كافية بان سلطة من سلطات التعليم قد اخذت تمارس عملا ، أو تنوي ان تمارس عملا على وجه غير مقبول · وكسب الوزير الدعوى ، فأستأنف مجلس مقاطعة تيمسايد الحكم فكسب الدعوى ضد الوزير · فعاد الوزير واستأنف الحكم ، فردت المحكمة دعواه ، ولكنها في الوقت نفسه اجازت تمييز الحكم لدى أعلى محكمة دستورية في البلاد وهو مجلس اللوردات · فنظر المجلس في الدعوى ، وأصدر قرارا (٢٠) تاريخيا بالنسبة لادارة التعليم في انكلترة وويلز مؤكدا استقلال سلطات التعليم المحلية في ادارة شئونها التعليمية ، ومذكرا بان الاوامر directives التي وجهها الوزير الى مجلس مقاطعة تيمسايد عمل غير قانوني ، وانه ارتكب خطأ فاحشا حينما تدخل في الاسلوب المتبع لتحويل المدارس الثانوية من علمية الى شاملة · وقد ترتب على صدور هذا القرار ان أوقفت بعض سلطات التعليم اجراءات « التحويل » التي شرعت بها ، وتركت المدارس « العلمية » وشأنها، وواصلت عملية توزيع التلاميذ على المدارس الثانوية المختلفة ، باستخدام اختبارات الانتفاء كالعادة ·

استقبل المحافظون قرار المحكمة العليا بارتياح كبير ، وصرح وزير التربية المرتقب في حكومة المحافظين (جون ستيفاس) : « انها لضربة ثانية نوجهها لمنع

الآباء اختيار نوع التعليم الذي ينشدونه لاطفالهم ، وتأكيد استقلال سلطات التعليم المحلية ودرء تدخل السلطة المركزية ، وصيانة حرية المواطنين ٠٠٠ » وعلقت كبريات الصحف البريطانية على هذا القرار ، وذكرت واحدة منها « ان نجاح حزب المحافظين في الانتخابات المحلية التي تناولت قضايا التعليم عبرت عن مدى القلق الذي كان يساور الناخبين من جراء انخفاض مستوى التعليم في المدارس الشاملة » كما أن قرار المحكمة العليا جاء تحذيرا لوزير التربية والعلوم من اساءة استعمال السلطة طبقا للمادة ٦٨ من قانون التعليم ، وتعبيرا عن ضرورة تجنب استعمال هذا الحق الا في الحالات ذات الطبيعة الملحة ، وان يكون استخدامه بعيدا عن الصراعات الحزبية السياسية كل البعد » (٢١) ٠

ب ـ الكتاب الاخضر لسنة ١٩٧٧ :

بعد الانتقادات الموجهة من المحافظين لنظام التعليم العام والتعليم الثانوى بوجه خاص ، وانخفاض مستويات التعليم ، وضعف التلاميذ في المهارات الاساسية (القراءة والكتابة والحساب) وتدني المؤهلات المسلكية للمعلمين ، وتصدع أساليب الضبط والنظام ، وتصاعد حدة العنف لدى المراهقين دعا رئيس الوزراء ـ كما ذكرنا من قبل ـ في خطاب القاه سنة ١٩٧٦ الى تنظيم « مناقشة كبرى » Great Debate لتشخيص مواطن الضعف في نظام التعليم ، يشترك فيها أكبر عدد ممكن من الآباء والامهات وارباب العمل ، ونقابات العمال ونقابات المعلمين والمسئولين من رجال التعليم٠ وكانت احدى نتائج هذه «المناقشة الكبرى» صدور « الكتاب الاخضر » (٢٢) ٠

انصب اهتمام « الكتاب الاخضر » على تعليم الاطفال الذين هم في سن التعليم الالزامي فقط (من ٥ ـ ١٦ سنة) ، واستعرض التقدم الذي حققه التعليم ، وناشد أعضاء البرلمان تقديم اية مقترحات يرونها بناءة وجديدة في اصلاح نظام التعليم العام ، وتفنيد أية توصيات يرونها عاجزة عن تحقيق الغرض المطلوب ٠ وقد اعترف الوزيران المختصان بانه لا توجد حلول نهائية لقضايا التربية والتعليم ، وان النقاش حولها لا حد له ، وأن جل ما يسعيان اليه هو صياغة اهداف جديدة ، وطرق جديدة لبلوغ هذه الاهداف ، وان الوقت قد حان لطرحها ٠ وما « الكتاب الاخضر » الا مسعى لتحقيق هذا الاتجاه ٠

تضمن الكتاب الاخضر عدة توصيات وأكد ان الحكومة ماضية في تطبيق سياستها التعليمية في كل من انكلترة وويلز ، وتحويل المدارس « العلمية » الى مدارس « شاملة » ، والغاء اساليب الانتقاء الى الابد ، واشار كذلك الى التغيرات الكبرى التي طرأت على التعليم خلال السنوات التي انقضت وسرعتها وعمقها

وروعتها · واستطرد قائلا : « ان حكومة العمال مصممة على المضى في سياستها ، وان ٧٥٪ من المدارس الثانوية قد تحولت الى مدارس « شاملة » وانطوى نظام الانتقاء ، وقال : لقد تغير محتوى التعليم ، كما تغير هيكله العام فمتطلبات المنهج قد تجددت وتنوعت ، ووسائل التعليم وأساليب التقويم قد تغيرت ، وان هـذه التغيرات واشباهها اثارت مناقشات طويلة في صفوف المربين واولياء امور الطلبة حول الانجازات والمستويات التي تمت ، والاهداف التي تحققت ··· اننا نتلمس بعض نقاط الضعف في نظامنا التعليمي ، ونشعر بان حاجات لم تسد بعد ··· ان هذا الكتاب الاخضر ينطوى على توصيات لتلافي هـذا الضعف ، وسد هـذه الحاجات ·

واعرب التقرير كذلك ان المدارس الشاملة تعبير عن حاجة الشباب لتربية تعدهم لمجتمع جديد غير المجتمع الذي ألفوه ـ مجتمع يعني بقابلياتهم ، ويحترمها ، ويوصلها بكل جانب من جوانب الحياة · وقال : « ان التعليم الذي واكب ماضينا الامبراطورى لم يعد قادرا على تلبية مطالب حاضرنا » · وستظل المدرسة الشاملة تحتل مركز الصدارة في سياسة الحكومة التعليمية ، لانها جاءت لتوفر لكل تلميذ فرصا تعليمية تواكب استعداداته ورغباته ، وانها تدرك أهمية قيام مدرسة واحدة لجميع الشباب مهما اختلفت اصولهم الاجتماعية ، وعلى مقاعد متقاربة ، واجواء واحدة بغية اعدادهم لحيـاة اكثر اتحـادا وتفاهمـا ، وان على مدارسنـا مسئولية اعداد الشباب اعدادا سليما ، بنقلهم الى مجتمع الراشدين والى آفـاق العمل المنتج ، هذا فضلا عن تزويدهم بمنهج أكاديمي وتفهـم نظامنـا السياسى الديمقراطي تفهما حقيقيا ، وتفهم الوظائف التي ستناط بهم ، واقتصادنا المختلط ونشاطنا الاقتصادى والصناعي اللذين هما عماد ثروتنا الوطنية (٢٣) ·

فـي ٢١ تموز (يوليو) ١٩٧٧ ناقش مجلس العموم توصيـات الكتـاب والبرلمانية ، وقال : لا يسعهما التنازل عن قيادتهما التربوية ، وتحدوهما رغبة منهج مشترك للمدارس الثانوية الشاملة ، انطلاقا من مسئوليتهمـا السياسيـة شديدة لعقد اتفاق متعدد الاطراف مع جميع المعنيين بشئون التعليم لوضع صيغة مشتركة لمنهج المدارس الثانوية ·

موقف المعارضة من الكتاب الاخضر :

حينما اكدت وزيرة التربية والعلوم عزم الحكومة على المضى فـي « تحويل ما تبقى من المدارس العلمية الى مدارس شاملة ، ورغبتها فـي التدخـل بشئون سلطات التعليم المحلية بوضع صيغة منهج محوري (أو أساسى) Core Curriculum ، خلافا لتقاليد البـلاد الدستوريـة والتربويـة جوبهـت بمعارضة شديدة ، وزعمت المعارضة أن « الكتاب الاخضر » لم يقدم توصيات بناءة ·

انضمت معظم الصحف المحافظة الى صفوف المعارضة وذكرت ان التقرير وان لم يأت بشيء جديد ، ولكنه أتاح للرأي العام فرصة مناقشة شتى المسائل التربوية ، التي ظلت لعهد قريب من اختصاص المربين وحدهم (٢٤) · وقالت صحيفة أخرى : ان كثيرا من المدارس الشاملة ، مثلها مثل العديد من العمارات السكنية العالية حصيلة قسوة اجتماعية ضارية ، فهي مدارس واسعة تعصف في جنباتها الفوضى ، وأنها اتت بنتائج عكس ما أراد مؤسسوها · انها ألغت الطابع الشخصي للتعليم ، وجعلت مدارسنا اماكن تعوزها الفرحة والغبطة · يضاف الى هذا ان فكرة الشمول وان كانت قابلة لتفسيرات مختلفة، فقد ساندتها معتقدات سياسية حرفتها عن مسارها السليم لتمارس أسوأ انواع الاسراف ·

رابعا ـ نحو تأسيس مدارس شاملة في بعض الاقطار العربية

يعاني التعليم الثانوي في البلاد العربية ، ولا ريب ، من مشكلات جمة ، كانت ولا تزال موضوع اهتمام جميع المربين والمسئولين · ومن هذه المشكلات : فقدان التوازن بين التعليم الثانوي النظري والمهني ، وبقاء الصيغ القديمة من دون تجديد يذكر ، فاقبال الطلبة على الاقسام الادبية والعلمية لا يزال يتصاعد ويؤلف ظاهرة كبيرة ، والعزوف عن المدارس المهنية لا يزال قويا ويؤلف مشكلة خطيرة بالنسبة لمشاريع التنمية · وقد احدثت هاتان الظاهرتان نقصا كبيرا في الكفايات الفنية الماهرة التي تحتاجها هذه الاقطار ، وكانتا موضوع اهتمام المسئولين الخاص ، والبحث عن صيغة جديدة تكفل « تنويع » التعليم الثانوى وتحقيق المرونة والتكامل في سلم التعليم · فاتجهت الانظار كالعادة ، الى بعض الاقطار الغربية النامية بحثا عن هذه الصيغة ، فوقع الاختيار على « المدرسة الثانوية الشاملة » ، وأسهمت « المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم » في تعزيز هذا الاتجاه حينما أوصت لجنة الاعداد عن خطة عامة (استراتيجية) للتربية في البلاد العربية (شكلت بقرار من المؤتمر الرابع لوزراء التربية) (٢٥) بضرورة « تنويع » التربية ، والخروج « من الصيغة التقليدية للمدرسة الثانوية النظرية ، ومن الفصل القاطع بينها وبين المدرسة الثانوية المهنية ، بالجمع بين الدراسات الفكرية والعلمية بصورة عامة ، وبطرح صيغ جديدة من المدرسة الثانوية ، كالمدرسة الثانوية الشاملة والمدرسة التقنية » · فالاولى تؤكد مبادىء الشمول والتكامل للطلاب والدراسات والتفاعل مع المجتمع ، والثانية تؤكد « الاتصال بمؤسسات الانتاج » ·

ومن هذا المنطلق جرت محاولات لتجديد التعليم الثانوى النظرى والمهني « وبدأت خلال السبعينيات تجربة المدرسة الثانوية الشاملة ··· فقرر العراق انشاء أربع مدارس من هذا النموذج · أما الاردن فقد بدأ التجربة منذ أعوام في

مدرستين ، وأعدت خطة لانشاء ثلاثة مدارس أخرى · وفي السعودية بدأت التجربة في مدرسة واحدة خلال (١٩٧٥ـ٧٦) ، وفي مصر جرت في العام الدراسى (١٩٧٤ـ٧٥) دراسات حول الموضوع شارك فيها مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية · وتجري مفاوضات حاليا مع البنك الدولى للاسهام في انشاء بعضها · وفي الكويت وضع في العام الدراسى (١٩٧٤ـ٧٥) مشروع لتطوير التعليم كان من أهم معالمه اعادة تنظيم التعليم الثانوى في مدرسة واحدة ، ويتم التنويع داخل هذه الوحدة (٢٦) ·

اعترف سلفا بانني لا أملك قدرا كافيا من المعلومات والدراسات عن هذه المحاولات ، تساعدني أو تؤهلني لتقديم عرض شامل لكل محاولة منها ، فكيف بتقويمها والحكم عليها ؟ وكل ما لدي من معلومات قليلة تتعلق بالمحاولات الجارية في العراق وفي المملكة العربية السعودية على أسس «تجريبية» وسأتناول هاتين التجربتين فقط ·

١ ـ تجربة المدرسة الشاملة في العراق :

شعرت وزارة التربية في العراق منذ عام ١٩٦٠ ان الحاجة اصبحت ماسة لاعادة تنظيم مرحلة الدراسة الثانوية ، بعد الاقبال المتزايد من الطلاب على الاقسام النظرية (العلمي والادبي) التي تعدهم للدراسات الجامعية ، والاعراض عن الدراسات المهنية والفنية ، وما قد يترتب على هذا الفصل بين انواع التعليم الثانوي وصلته بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، « واختلاف المواقف الاجتماعية حيالها ، واختلاف مكانتها والامكانات المتاحة لها ··· من ضعف صلتها بمطالب التنمية الاقتصادية في البلاد » ، فدعت الوزارة الى « احداث تغييرات في اهداف التعليم الثانوى » وتنظيماته ، ومناهجه وطرائقه ووسائله واساليب تقويمه ، واسفرت هذه الدعوة عن عقد حلقة دراسية عام ١٩٧٠ « لخلق صيغ جديدة تجمع بين الدراسات الاكاديمية والمهنية في مدرسة واحدة » (٢٧) ·

وفي سنة ١٩٧٠ قامت بعثة دولية مؤلفة من خبراء في منظمة اليونسكو والمصرف الدولى بزيارة العراق ، واقترحت في تقريرها تأسيس أربع « مدارس ثانوية شاملة » ، وادرج المشروع بين طلبات الحكومة العراقية المقدم الى المصرف الدولى لتمويل عدد من المشروعات التربوية، وتمت الاجراءات الشكلية عام ١٩٧٢، وصدر النظام الخاص بها ، وحدد أهدافها ومبادئها على اساس « الشمول » و « التكامل » و « التفاعل » ، وجعلها على مرحلتين : متوسطة وثانوية ·

وتتلخص اهداف المدرسة الشاملة ومبادئها بما يلي :

أولا ـ تمكين الناشئين الملتحقين بهـا ، ممن اكملوا الدراسة الابتدائية ، تطوير شخصياتهم في جوانبها الجسيمة والفكرية والخلقية والروحية كافة ، ومن تنمية معرفتهم بالثقافة العربية الاسلامية ، والعلوم وتطبيقاتها في الحياة ، ومن اكتساب المهارات والاتجاهات الفكرية والفنية والعلميـة الممهدة للاعمال المهنيـة والانتاجية ، ولمواصلة الدراسات العالية ، وبما يتلاءم مع خصائص النمو فـي المراهقة ، ومع مطالب المجتمع ، لينشأوا مواطنين مؤمنين بالله ، مخلصين لامتهم ووطنهم ، متمسكين بالمبادىء الاشتراكية والديمقراطيـة ، مسهمـين فـي تقدم مجتمعهم ، وتحقيق التنمية الشاملة في البلاد ٠

ثانيا ـ تطبيق الاتجاهات والاساليب التربوية الحديثـة المناسبة لمرحلـة التعليم الثانوى ، وتمحيصها ، والتحقق من كفايتها وصلاحهـا ، بقصد تعميـم بعض منها ، أو كلها في المدارس الثانوية عامة ، مع مراعاة المبادىء الاساسية التالية عند التأسيس ، وهي : (١) **الشمول** ـ ومعناه ان تضم المدرسة طلابـا يحتلون مختلف القدرات والاستعدادات والمستويـات الاجتماعيـة والاقتصادية ، وانواعا من النشاط التربوى ٠ (٢) **التكامل** ـ ومعناه التكامل بين أنواع النشاط التربوى وموضوعات الدراسة وميادين التدريب المختلفة ، والتكامل كذلك فـي تطوير شخصيات الطلاب ٠ (٣) **التفاعل** ـ ومعناه التأثر بخير ما في المجتمع من قيم وفضائل ومعتقدات ، والتأثير في المجتمع والسعي لابراز خصائصه ومقوماته الاصلية والسعي لاصلاحه وتجديده وتقدمه ، وتمكين الطلاب من المساهمة في الخدمات الاجتماعية وتنظيم النشاط التربوى لتحقيق هذا المبدأ ٠

يتضح من محتوى الاهـداف والمبادىء ان « المدرسة الثانويـة الشاملـة » المقترحة تتكون من مرحلتين : متوسطة وثانوية ، وانها فضلا عن ذلك تعد الطلاب الى الدراسات العالية ، وانها ستكون نموذجا لتجديد التعليم الثانوي في البـلاد العربية ٠ وحتى يومنا هذا لا تتوفر معلومات أخرى عن المشروع ، ولا احصاءات كافية عن المسارات التربوية المهنيـة والفنيـة والتدريبيـة المقترحـة فـي المنهج الدراسي الجديد ٠ وكل ما هو معروف عنها ان الابنيـة المقررة لهـذه « المدارس الشاملة » تحت الانشاء وربما اوشكت على الانتهاء ، وان الدراسة لم تبدأ بعد ، وان الاتجاه هو الابقاء على المدارس المهنية القائمة ، وتجنب دمج مدارس ثانوية بمدارس مهنية وفنية وتحويلها الى مدارس « شاملة » ٠

لو تأملنا في الاهـداف والمبادىء المطروحـة لقيـام « المدارس الشاملـة » لوجدناها سليمة ولا ريب ، فالهدفان يمكن ان ينطبقا على أية مدرسة متوسطة وثانوية ولخرجنا بنتيجة واحـدة وهـي أن المدرسة الشاملـة المقترحـة مدرسة

تجريبية او «نموذجية» ، أو أنها محاولة لاصلاح التعليم الثانوي ، فالمشروع يهدف الى « تطبيق الاتجاهات والاساليب التربوية الحديثة المناسبة لمرحلة التعليم الثانوي ، وتمحيصها ، والتحقق من كفايتها وصلاحها بقصد تعميم بعض منها او كلها في المدارس الثانوية عامة » · بينما جاءت المدارس « الشاملة » في معظم الاقطار الغربية لتلغي التركيب الثنائي للمدارس الثانوية النظرية والمهنية، وتعمل وفق منهج مشترك ، وفي مدرسة « موحدة » قائمة بذاتها تحقيقا لاغراض سياسية واجتماعية ، الى جانب الاغراض التربوية ·

يلاحظ ان المشروع لم يشر الى مستقبل المدارس الفنية والمهنية القائمة ، بعد قيام المدرسة الثانوية الشاملة ، واغلب الظن أنه يريد استمرارها وتوسيعها وتحسينها ، بدليل أن الحكومة العراقية ابرمت اتفاقات خاصة مع بعض الدول الصديقة منذ عهد قريب لتأسيس اكثر من عشرين مدرسة فنية ومهنية « تخصصية » Specialized ومعنى هذا أن السياسة التعليمية تتوخى الاحتفاظ بثلاثة انواع من المدارس الثانوية ذات طبيعة فنية : مدارس « شاملة » واخرى « فنية » وثالثة « فنية تخصصية » ·

لا أظن أن الوقت قد حان لتقييم المحاولة العراقية لمعرفة آفاق « المدرسة الشاملة » المقترحة ولكن يمكن القول سلفا ان المحاولة العراقية لا تتوخى تأسيس « مدرسة ثانوية » « تجريبية » او نموذجية ، وان مصطلح « الشمول » قد جاء في ضوء الظروف التي احاطت دراسة مشروع المدرسة الشاملة ، وربما على اساس من التقليد · وينبغي ان ينظر اليها في ضوء هذا الاعتبار الى أن يتسنى لنا مزيدا من المعلومات ·

ب ـ تجربة المدرسة الشاملة في المملكة العربية السعودية ـ عرض وتحليل:

في اوائل سنة ١٣٩٣هـ· (١٩٧٣م·) ، طرحت لاول مرة فكرة تأسيس مدرسة « شاملة » في المملكة وكانت موضوع اهتمام المسؤولين في وزارة المعارف فأعدت مديرية التعليم الثانوي مشروعا ليصبح نمطا جديدا من انماط التعليم الثانوي ، ومحاولة لمعالجة مشكلاته ، « خلال سنوات الخطة ··· ومع اقرار الخطة وبدء العمل على تنفيذها في ١٣٩٥/٧/١هـ تجاوز نقاش هذه الفكرة حدود المملكة ، فاشترك فيه عدد من المختصين في سوريا ولبنان ، وخاصة قسم التربية بالجامعة الامريكية ببيروت ··· » واتجهت اغلبية الاصوات « الى استعمال النمط الامريكي المعاصر في التعليم الشامل ··· » · وفي أوائل شهر رمضان عام ١٣٩٥هـ تولى عدد من المختصين في قسم الابحاث والمناهج والتعليم الثانوي بالوزارة رسم خطوط التنفيذ · وبدأ التنفيذ في مدرسة ثانوية محدثة بالرياض

سميت ثانوية اليرموك في ٦/١٠/١٣٩٥هـ٠٠٠ » (٢٨) وكانت مبررات هذه الخطوة كما يلي :

١ ـ ان المدرسة لم تعد المصدر الاول للمعرفة العامة ، بعد أن أخذت تنافسها وتتغلب عليها وسائل الاعلام الحديثة من تلفزيون واذاعات ومطبوعات وتطور تكنولوجية التعليم ٠

٢ ـ وان جهود الطلبة الدراسية وجهود المدرسة في تعليمهم اصبحت منصبة على مواد تحددها ظروف كل واحد من هؤلاء ٠

٣ ـ وان الوقت قد حان لتخفيف العبء عن طالب المرحلة الثانوية في تجميع معلومات قد لا يحتاج اليها كثيرا في حاضره أو مستقبله ٠

٤ ـ واعداده لمواصلة تخصصه اعدادا أكمل وأوسع مما هو معمول به الان٠

٥ ـ اعداد من لا يرغب في مواصلة دراسة اعلى لمتطلبات الوظيفة او المهنة التي يختارها ٠

٦ ـ توسيع نطاق التعليم الثانوي وضمان التنسيق بين مساراته المختلفة٠

٧ ـ تيسير انتقال الطالب ، ضمن انواع التعليم الثانوي المختلفة ، والمزاوجة بين التعليم والعمل (٢٩) ٠

تجري تجربة المدرسة الثانوية الشاملة في الوقت الحاضر (٩٨/١٣٩٩هـ) في أربع مدارس موزعة على مدن الرياض والدمام وجدة ومكة٠ ولو تصفحنا «دليل» المدرسة الشاملة لما وجدنا فيه اشارة كافية توضح الاهداف والمبادىء التي تقوم عليها ، سوى اشارة للاهداف العامة للتعليم الثانوى كما وردت في كتيب وزارة المعارف المعروف بـ « سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية»٠ كما لا توجد اشارة الى مبررات قيامها ، أو المشكلات التي تحاول معالجتها ، ولا لعلاقتها بغيرها من المدارس الثانوية والمهنية والفنية والمتوسطات « الحديثة » ولا لنظام الاختبارات والامتحانات التي تجريها ٠

ولعل من أهم خصائصها في الوقت الحاضر « تفريع » الدراسة وتطبيق « نظام الساعات المعتمدة » ، (المعمول به في كليات جامعة الرياض) ومقدارها ١٥٠ ساعة ينهي بعدها الطالب مرحلة الدراسة الثانوية ، وان طلابها لا يؤدون الامتحان العام للدراسة الثانوية ، ويلتحقون بالجامعات على اساس تحصيلهم ونجاحهم المدرسى ٠ والدراسة نظرية وعملية ، ومقررات الدراسة اجبارية عامة ، واجبارية خاصة ، واختيارية ، ونشاطات تضاف اليها متنوعة ، وقد دلت اول

دراسة لتقييم المدرسة الشاملة (اليرموك) « ان هذه التجربة تحمل في جميع جوانبها آمالا كبيرة لاصلاح عيوب التعليم الثانوي المألوف في بلادنا ، واتاحت المجال لابنائنا في الابداع ، كل في مجال اختصاصه »(٣٠) ٠

ولنا أن نتساءل بعد هذا العرض الموجز والنظري : ما هي المبررات التي أدت الى تأسيس «المدرسة الثانوية الشاملة في المملكة؟ هل جاءت لتعالج مشكلات تربوية واجتماعية شبيهة او قريبة من بعض المشكلات التي ظهرت في التجربة الانكليزية مثلا ، واقصد بها الغاء النظام الثلاثي في التعليم الثانوي الالزامي ، واختبارات الانتقاء ووضع خريجي المدارس الابتدائية بعد الحادية عشرة من العمر في مسارات تقودهم الى دراسات حديثة فنية وعامة حتى السادسة عشرة من العمر أو بعدها بقليل ، لتحقيق ديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ؟ أم هي « تجربة » لاعادة تنظيم التعليم النظري والمهني والفني على اسس تربوية واجتماعية جديدة ، وطبقا لمنهج شامل ومتنوع ، وفي مدرسة واحدة مستقلة ، تحقيقا لاغراض اجتماعية تربوية فقط ؟ ولماذا سميت « بالشاملة » مثلا، وهل «الشمول» يراد به هنا زيادة الفروع الادبية والاجتماعية والعلمية والثقافية ، أم يراد بالشمول ضم الدراسات النظرية والفنية في مدرسة واحدة « شاملة » ؟ أم هي تجربة من « نوع » آخر ، يراد بها تجديد المدرسة الثانوية القائمة وتنظيم الدراسة فيها على اسس وباساليب ادارية ووسائل حديثة، فعندئذ تكون تسميتها المناسبة « حديثة » وليست « شاملة » ؟

ان التمييز بين مدرسة « شاملة » واخرى غير شاملة يتطلب دراسة اهداف كل منها ومنهجها ويبدو من دراسة مقررات « منهج » المدرسة الشاملة باليرموك، انه لا يختلف كثيرا عن منهج الدراسة الثانوية العامة ، الا من حيث طابع « التفريغ » ، فالمقررات تضمها ثلاثة أقسام هي : (١) قسم الدين والعلاقات الاجتماعية (٢) وقسم اللغات والمواد الاجتماعية (٣) وقسم العلوم الطبيعية والرياضيات ٠ بينما نجد ان منهج المدرسة العامة يتكون عادة من مقررات أدبية وعلمية فقط ٠ ويبدو ان المشرفين على تجربة المدرسة الشاملة بالمملكة يخططون لادخال مزيد من التخصصات الادبية والاجتماعية ، كالتخصصات في ادارة الاعمال التجارية والعلوم التربوية والنفسية ٠ ويذهبون الى ان ما تم حتى الان يعد خطوة أولى لقيام المدرسة « الشاملة » ، وان الخطوة التالية ستحقق نموا أفقيا بحيث تلحق بها أقسام مهنية وفنية جديدة ، ونموا عموديا بحيث تلحق بها مرحلة متوسطة أو متوسطة حديثة ٠ ويومئذ ستكون التجربة السعودية ثانوية « شاملة » حقا ٠ فلو حدث ذلك ، بعضا او كلا ، فستواجه التجربة السعودية مشكلات لا حصر لها ، شبيهة بمشكلات التضخم والاتساع التي واجهتها المدرسة

الشاملة في الاقطار الصناعية ، ولكن بدرجات واشكال متفاوتة · وبعبارة اخرى، ستكون ادارتها أصعب ، واعداد طلابها أكبر وكفايتها التعليمية أقل ، والعلاقات الانسانية بين الطلاب وعلاقات الاساتذة بالطلاب أضعف ، وستوجه اليها انتقادات كثيرة ، وتثير تساؤلات عديدة ، لعل في مقدمتها البحث عن أفضل السبل فـي اعداد وتوفير الكفايات الفنية الوسطـى · أيكون فـي مدرسة شاملـة متعـددة الاغراض او في مدارس تخصصية ذات منهج واحد وهـدف واحـد وذات صور متنوعة ؟·

ان كل جهد مدروس ومخلص هدفه تجديد التعليم الثانوي ، واطلاق حرية الاختيار والتجريب والاستقلال في التطبيق يلقى ترحيبـا ولا شك فـي أواسط المربين والمسئولين · ان « تجربة اليرموك الشاملة » لا تزال في اول الطريق، وهو طريق حافل بالعقبات والمشكلات ، وبالتساؤلات وربما بالانجازات ايضا· ويكفينا في الوقت الحاضر أن نقول أنها « تجَربة » رائدة وقد تتطور كثيرا في السنوات القادمة لانها أقرت نظام الساعات المعتمدة ، وتحررت من تقاليد المدرسة القديمة ، ومن أساليب تقويم الطلاب ، ولكن اسم « المدرسة الشاملة لا ينطبق عليها » كل الانطباق ·

خاتمـــة

الى اين نحن متجهون ؟

يتزايد الاحساس في معظم اقطار العالم بضرورة اجراء اصلاحات اساسية في التعليم الثانوي ، من حيث هيكله العام ومناهجه واهدافه وطرائق التدريس فيه · وتشترك في هـذا الاحساس الاقطـار الناميـة developed والمتناميـة Developing ، وتجري تجارب كثيرة وجادة بحثا عـن « نمط » سليـم لمدرسة « شاملة » جديدة ، يحقق حاجات الشباب والمجتمع الواقعة والمتوقعة ·

وحيث أن كل تجربة ، أو كل اصلاح أو تحسين ، لا بد وان يخدم مجتمعا خاصا ، تحقيقا لاغراض خاصة، فان كل تقليد أو اقتباس، كلا او بعضا ، لا تكتب له اسباب النجاح ما لم تتوفر له معظم الظروف والامكانات التي احاطت بالتجربة وهي في موطنها الاصلي · ولما كان تحقيق هذا الشرط صعبا ، وربما مستحيلا ، فان عمليات التقليد تصبح في العـادة مسخـا ، ولا سيمـا في شئون التربيـة والتعليم · وهذا ما ينبغي تجنبه في محاولاتنا «لتحديث» التعليم الثانوي بانواعه كافة · وشيء آخر لا بد من الاشارة اليه ، وهو أن هذا القول لا ينفي بأي حـال

من الاحوال الاطلاع والافادة من تجارب «الغير» بل هو عمل ضروري لتوفير أسباب النجاح وتجنب اسباب الفشل ٠

في الاقطار العربية يتزايد الاحساس العام كذلك بضرورة « تحديث » التعليم الثانوي ، كما يتزايد الحذر ٠ فالمدرسة الثانوية الشاملة « لا يسهل اقحامها على نظمنا التعليمية بوضعها الراهن » ، كما يقول أحد المربين ، وقد تواجه بعض المقاومة ٠ فنحن لكي نجرب تطبيق هذه المدرسة ينبغي ان نفتح ابوابها لكل الذين انهوا المرحلة الابتدائية ، سواء نجحوا في الامتحانات النهائية ام لم ينجحوا ، بل علينا فوق ذلك ان نعيد النظر في تنظيم المرحلة الابتدائية نفسها منظاهرة الترسيب واعادة سني الدراسة٠٠٠ وما دام معظم الطلاب ينفرون « من جميع اشكال التعليم الثانوي المسدود ٠٠٠ » فان الباس هذا التعليم ثوبا ليس له ٠٠٠ قد لا يكون العلاج الصحيح ٠ وهي مشكلة تواجهها معظم الاقطار المتنامية وعلاجها لا يتم باقتباس انماط غير مدروسة تماما ٠٠٠ وينبغي ان نكون حذرين من محترفي الاصلاح الذين يظهرون في كل مناسبة ، ويتطوعون لبحث كل مشكلة تربوية ٠ فالعالم العربي ذو حظ وافر من هؤلاء الذين يتولون الافتاء في ميادين كثيرة ، ولكنهم لا يعرفون الكثير في ميدان واحد » (٣١) ٠

ان قسوة هذا التعليق ومرارته قد تدعونا الى ان نتساءل : الى اين نحن متجهون ؟

أغلب الظن ان المدرسة الشاملة لن تستمر طويلا في الاقطار التي شاهدت ولادتها ٠ فقد استنفذت معظم اغراضها التربوية والاجتماعية ، ولعلها ستتطور خلال الفترة المتبقية من القرن العشرين الى نمط آخر من المدارس الثانوية ، يقدم قدرا متوازيا من المعرفة الانسانية والعلمية والفنية ، ومستوى اعلى مما تقدمه مدارس اليوم ٠ وتقوم الى جوارها مدارس تخصصية مهنية اكثر تقدما وقدرة على تلبية حاجات العصر المتبدلة والمعقدة ٠

وفي الاقطار العربية سيكون الاهتمام بالمدارس المهنية والفنية «المتخصصة» واضحا على أساس التنوع والتعدد ، وفي كبريات المدن ، وبحجم اصغر ، ومعامل وساحات اكبر ، تلبية لحاجات الزراعة والصناعة والهندسة والطب وسائر الخدمات الاخرى ، وستقدم تخصصات جديدة في التقنية وسائر العلوم التطبيقية الحديثة التي يحتاجها مجتمعنا العربي ، وسيكون اقبال الشباب عليها اعظم ، ومستوياتها ارفع ، وفرص النجاح في ميدان الانتاج والعمل أوفر ٠ وستظل أبواب التعليم الجامعي مفتوحة امام المتفوقين ، لمزيد من التأهيل ، ومن التخصص ، وستكون شروط الالتحاق بالجامعات واحدة ، لا فرق بين من انهى دراسة الثانوية الجديدة ، وبين من انهى دراسته المهنية ٠

SUMMARY

In some Arab countries attempts are being made to reorganize secondary education on the basis of comprehensive system. This paper is an attempt to explain the social, political and economic factors which influenced the establishment of comprehensive schools in the U.S.A. and England.

Special reference is made also to the grammar and secondary shcools in England and Wales and the "Great Debate" between the Labour Party and the Conservative Party which might influence the trends in secondary education.

This paper has been written before the last election which brought the Conservative Party to power.

المراجع الأجنبية

- Chetwynd, N.R. Comprehensive Schools (Routtledge, 1960).
- Douglass, Harl, Modern Administration of Secondary Schools, New Year, 1964.
- Education in Schools, A Consultative Document, H.M.S.O., London, 1977.
- The Guardian
  27 July, 1976
  The Sunday Times:
  25, Sept., 1977 (What Schools Next?).
- Hughes, A.G. Education and the Democratic Ideals, Longmans, 1951.
- Kandel, L.L. The New Era in Education, Comparative, Study (Harrap, 1955).
- King, Edmund, Other Schools and Ours.
- Ministry of Education (Board of Education);
  - Secondary Education, Spens Report, H.M.S.O., 1959.
  - Growther Report, H.M.S.O., 1959.
  - Half our future, Newsom Report, H.M.S.O. 1963.
- Morrish, Ivor, Education Since, 1800.
  (George Allen and Unwin, London, 1970).
- Simon, Brian, The Common Secondary School, Lawrance and Wishart, London, 1955.
- Tanner, Daniel, Secondary Education, Perspective and Prospects.
- The Times:
  27 July, 1976
  28 July, 1976.
  22 August, 1977 (Green Paper on A Great Debate).
- Pedley, Robin, Comprehensive Schools, (Penguin, 1966).

مراجع عربية

- د. **محمد منير مرسي** : الاتجاهت المعاصرة في التربية المقارنة ، منشورات عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٤م .

- **نبيل أحمد عامر صبيح** : التعليم الثانوي في البلاد العربية ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، القاهرة ١٩٧١م .

- د. **عبد العزيز البسام** : المدرسة الثانوية الشاملة (المشروع التجريبي في العراق ، أسسه النظرية واسلوب تنفيذه ، نموذج لتجديد التعليم الثانوي في البلاد العربية) ، وزارة التربية بالجمهورية العراقية ، المديرية العامة للتخطيط التربوى ، العدد ٨١ لسنة ١٩٧٥م ، بغداد .

- **وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية** :

  أ - منهج المدرسة الثانوية الشاملة ١٣٩٦هـ (١٩٧٦م) .

  ب - دليل المدرسة الثانوية الشاملة سنة ١٣٩٦هـ (١٩٧٦م) .

- **وزارة التربية والتعليم في المملكة الاردنية الهاشمية** : مجلة رسالة المعلم العنة ١٦ ، العدد الاول ، كانون الثاني - آذار سنة ١٩٧٣م .

- **مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية** : مجلة التربية الجديدة - العدد العاشر ، كانون الاول سنة ١٩٧٦م ، السنة الرابعة بيروت .

- **هيوز وهيوز - التعلم والتعليم ، تعريب حسن الدجيلي** : مطبوعات جامعة الرياض (رقم ١٤) ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م ، المطابع الاهلية للاوفست - الرياض .

- تقيم المدرسة الثانوية الشاملة (اليرموك بالرياض) للعام الدراسى ١٣٩٦/٩٥هـ اعداد لجنة المدرسة الشاملة (الدكتور سعيد عطيه ابو عالى والدكتور طه سبع) (جامعة الملك عبد العزيز - كلية التربية) - ١٥ رجب ١٣٩٦هـ - ١٢ يوليو (تموز) ١٩٧٦م .

- د. **احمد حسن عبيد** : فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية - دراسة مقارنة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٦م .

(١) Tanner, Daniel, Secondary Education, P. 36.

* كان النظام الثلاثي الذي جاءت « المدرسة الثانوية الشاملة » لتحل محله يتألف عادة من ثلاثة انواع من المدارس الثانوية : مدرسة ثانوية اكاديمية (علمية نظرية) Grammar ومدرسة «حديثة» Modern واخرى « فنية » Technical

(٢) في سنة ١٩١٧ ، وهو العام الذي بدأت فيه الحكومة الاتحادية بتقديم مساعدات الى التعليم المهني ، دعا عدد من المربين الى قيام مدارس مهنية تخصصية على غرار المدارس الاوروبية ولكن هذه الدعوة لاقت معارضة لدى معظم المربين ، زاعمين انها ستؤدي الى « ثنائية » في التعليم الثانوي ، تعليم خاص لفئة معينة من الطلاب وتعليم اكاديمي خاص لفئة اخرى ذات مستوى اجتماعي معين ·

(٣) Tannet, Daniel, Secondary Education, p. 50.

(٤) King, Edmund, J., Other Schools and Ours, p. 96.

Kandel, I.L., The New Era in Education, A Comparative Study.

(٦) اشار الى ذلك تقرير رئيس الجمهورية عن القوى العاملة الذي اعدته وزارة العمل الاتحادية عام ١٩٧١م ·

(٧) Douglass, Harl, Modern Administration of Secondary Schools, p. 601.

(٨) Tannet, Daniel, Secondary Education, pp. 426–7.

يبدو من الاحصاءات الواردة في هذا الكتاب أن معظم المدارس الثانوية في مدينة نيويورك مثلا كانت حتى سنة ١٩٥٠ مدارس مهنية متخصصة ومدارس ثانوية علمية · الا ان معظم المدارس بعد هذا كانت مدارس شاملة الا عددا قليلا منها ·

وضعت هذه الدراسة قبل عودة حزب المحافظين الى الحكم ·

(٩) صدر هذا التقرير سنة ١٩٣٩ ، وسمي بتقرير سبنس The Spens Report وتالفت اللجنة من ٣٢ عضوا ، واستغرقت اعمالها خمس سنوات ، وضمت مربوك وعلماء معروفون منهم : R.F. Young ، وكاندل Kandel ، وبيرت Burt وهملى H.R. Hamley

(١٠) في عام ١٩٦٦ دلت الاحصاءات على ان معدل عدد الطلبة في المدرسة الشاملة كان اكثر من ٩٠٠ طالب ، وان العدد في كثير منها قد تجاوز الف طالب ، وارتفع في بعضها الى اكثر من الفي طالب ، راجع كتاب : Jover, Morrish, Education Since, 1800 p. 56.

(١١) في سنة ١٩٤٤ صدر تقرير بتلر The Butler Report. الذي اقر رفع سن التعليم الالزامي الى الخامسة عشرة ، ولكنه لم ينفذ الا في سنة ١٩٤٧ ·

(١٢) عقد حزب العمال في عام ١٩٥٠ مؤتمره السنوي واصدر قرارا طالب فيه حكومة العمال بتنفيذ سياسة الحزب حول تأسيس المدرسة الشاملة ، واصدر الحزب نشرة تربوية عنوانها « سياستنا نحو التعليم الثانوي » ، شارحا فيها خصائص المدارس الشاملة ورسالتها التربوية في مجتمع ديمقراطي ·

في سنة ١٩٥٧ بلغ عدد المدارس الشاملة ٦١ مدرسة في انكلترة وحدها ، ضمت ١٥٠٢٦ وطالبة · وفي سنة ١٩٦٥ ارتفع عددها الى ٢٨٩ مدرسة في انكلترة وويلز ، منها ثمانون مدرسة في منطقة لندن وحدها ·

(١٣) سمي هــذا التقرير باسم غيوفري غروثــر رئيس المجلس الاستشاري المركزي للتربيــة Central Advisory Council for Education. · ويتألف التقرير الذي أعد سنــة ١٩٥٩ من خمسة أقسام : القسم الاول وعنوانه « التربية في عالم متغير » ، والقسم الثاني وعنوانه « نشأة المدرسة الثانوية الحديثة » ، والقسم الثالث وعنوانه « التعليم الثانوي للطلاب كافة » ، ويتناول القسمان الرابع والخامس أمور أخرى ·

(١٤) احمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة) صفحة ٢١٦ ، مكتبة الانجلو المصرية ١٩٧٦ ·

(١٥) King, Edmund, Other Schools and Ours, p. 206.

(١٦) احمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، صفحة : ٢١٧ــ٢١٨ ·

(١٧) وللوقوف على الانماط المختلفة التي درجت عليها تنظمات المدرسة الثانوية الشاملة في انكلترة وويلز راجع : محمد منير مرسي ــ الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة (صفحات ١٨٩ ــ ١٩٧) عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٤ ·

(١٨) للاطلاع على المناقشات المثيرة التي دارت حول المدرسة الشاملة راجع الكتب التالية :

- Education and Democratic Ideals, A.G. Hughes pp. 110–113, Longans, 1951.
- The Common Secondary School, Brain Simon, 1955.
- Comprehensive Schools Today, Interim Survey, Robin Pedley.

(١٩) مجلة رسالة المعلم (السنة ١٦ ، العدد الاول ، كانون الثاني ــ آذار سنة ١٩٧٣ صفحة ٣١، وزارة التربية والتعليم بالمملكة الاردنية الهاشمية) ·

(٢٠) King, Edmund, Other Schools and Ours, p. 206.

(٢١) مقال جريدة الصنداي تايمز الاسبوعية في ٢٧ تشرين الثاني (نوفمبر) عام ١٩٧٧ بعنوان « هل بمقدورهم التعايش مع المدارس الشاملة ؟ » ·

(٢٢) The Times, 27, and 28 July, 1976.
جلسة مجلس اللوردات المنعقدة بتاريخ ٢ آب (اغسطس) سنة ١٩٧٦م·

(٢٣) The Times, 27, and 28 July, 1976.

(٢٤) Education in Schools A Consultative Document, p. 1., H.M.S.C., London, July, 1977.
تضمن الكتاب الاخضر ٤٧ توصية ، تناولت اصلاح المناهج ، وعلاقة السلطات المحلية بالآباء والمعلمين وبالامتحانات ، وتوحيد مناهج البنين والبنات · ويقع الكتاب في ٥٤ صفحة ، ويضم ثلاثة ملاحق تناولت عدد التلاميذ والمعلمين ونسبة عدد المعلمين الى التلاميذ · وقد وضعته

لجنة استشارية في وزارة التربية والعلوم ، ورفع الى البرلمان من قبل وزير التربية والعلوم ، جون مورس Goln Morris وزير الدولة لشؤون ويلز ·

(٢٥) الكتاب الاخضر ، صفحة ٩ ·

(٢٦) The Times, Green paper on a Great Debate, Aug. 21 and 22, 1977.

(٢٧) عقد المؤتمر الرابع بمدينة صنعاء في كانون اول (ديسمبر) سنة ١٩٧٢ ووضعت اللجنة تقريرا بعنوان « استراتيجية لتطوير التربية والتعليم في البلاد العربية » يتكون من قسمين : التقرير المطول ، صدر في شهر تشرين ثاني (نوفمبر) ١٩٧٦ ، والتقرير المجمل ، صدر في شهر تشرين أول (اكتوبر) ١٩٧٧ · راجع صفحة ٩٤ من التقرير المجمل ·

(٢٨) التربية الجديدة (عدد خاص) العدد العاشر ، كانون اول (ديسمبر ١٩٧٦) السنة الرابعة ـ مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية صفحة ٥٧ · ومما تجدر الاشارة اليه ان التجربة الاردنية تجري في مدرستين احداهما للبنين والاخرى للبنات ، وعلى اساس جعل السنتين الاخيرتين من المدرسة الثانوية بنوعيها العلمي والادبي تقدمامن مقررات مهنية مختلفة ، شريطة ان تحتفظ المدرستان بطابعهما الاكاديمي (العلمي) ·

(٢٩) وزارة التربية (الجمهورية العراقية) ، المديرية العامة للتخطيط التربوى ، المدرسة الثانوية الشاملة ـ المشروع التجريبي في العراق ، اسس النظرية واساليب تنفيذه ، نموذج لتجديد التعليم الثانوي في البلاد العربية ـ اعداد الدكتور عبد العزيز البسام (المستشار الفني بوزارة التربية ورئيس لجنة المدرسة الثانوية الشاملة ، العدد ٨١ ، سنة ١٩٧٥ ، يقع المشروع في ٩٥ صفحة) ·

(٣٠) تقيم المدرسة الثانوية الشاملة (اليرموك) بالرياض للعام الدراسى ١٣٩٦/٩٥هـ الموافق ١٩٧٦/٧٥م· ـ اعداد لجنة المدرسة الثانوية الشاملة ، صفحة ١٠ . (في ١٥ رجب ١٣٩٦هـ ـ ١٢ يوليو ١٩٧٦) كان عدد الطلبة يومذاك ٢٤٨ طالبا وعدد اخر من الاداريين · وفي ختام العام الدراسى الاول وجهت وزارة المعارف الدعوة الى جامعة الملك عبد العزيز ممثلة بكلية التربية ق لتقييم المدرسة الشاملة بالرياض · وتالفت لجنة لهذا الفرض من الدكتور سعد عطية ابو عالي والدكتور طه سبع ، على اساس ان المشروع « تجربة جديدة في ميدان التعليم الثانوي » ·

(٣١) وزارة المعارف (المملكة العربية السعودية) دليل المدرسة الثانوية الشاملة صفحة ٢ سنة ١٣٩٦هـ ـ ١٩٧٦م ، الرياض ·

(٣٢) لجنة تقييم المدرسة الثانوية الشاملة بالرياض (اليرموك) ، صفحة ٣٨ ·

(٣٣) للوقوف على وجهات نظر اخرى راجع : احمد حسن عبيد ـ فلسفة النظام التربوي وبنية السياسة التعليمية ، صفحة ٢٢١ ـ ٢٢٤ ·

قياس اتجاهات مديرى المدارس نحو بعض المفاهيم التربوية

د٠ محمود محمد الزيادي

أستاذ مشارك بقسم علم النفس بكلية التربية ـ جامعة الرياض

قامت كلية التربية بجامعة الرياض منذ عام ١٩٧٢ بتنظيم دورات تدريبية لمدراء المدارس الابتدائية والمتوسطة ، وتهدف هذه الدورات الى تغيير اتجاهات وأفكـار هؤلاء المدراء نحو بعض المفاهيم التربوية بغرض رفع كفايتهم الوظيفية في أعمالهم كمدراء ٠ وفي عام ١٩٧٤ برزت الحاجة الى تقييم هذه الدورات وما اذا كانت تحدث هذا التغيير المطلوب أم لا ٠

ولاتمام عملية التقييم هذه استخدم الباحث وسيلتين لقياس الاتجاهـات

أولا : استبيانا يتكون من ٢٠ فقرة تهتم ببعض القضايا التربوية ، ويتعرف على موقف المفحوص من هذه القضايا ٠

ثانيا : مقياسا اسقاطيا يتكون من أربع صور تصور مواقف مدرسية متنوعة حيث يطلب من المفحوص أن يعطينا قصة عن كل صورة ٠

وقد طبق المقياسان في بداية العام الدراسي ١٩٧٤/ ٧٥ وقبل بدء الدورة ، ثم اعيد تطبيقهما في نهاية العام وبعد انتهاء الدورة ، وتكرر هذا الاجراء في دفعة أخرى في العام الدراسي سنة ١٩٧٥/ ١٩٧٦ ٠

وفرزت نتائج التطبيقين للكشف عن مقدار التغيير الذي حدث في الاتجاهات ان كان هناك ثمة تغير ٠

وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى في المرتين اتضح أن النتائج أكدت الافتراض الأساسي حيث ظهر تغير ملحوظ في الاتجاهـات نحو الوجهة المطلوبة والفرق دال احصائيا عند مستوى ٠١ر٠ ٠

الا أن هذا الفرق كان كبيرا بالنسبة للاستبيان حيث بلغت درجة ت ١٣ر٦٨ في حين أنها جاءت بالنسبة للاختبار الاسقاطي ٤ر٧٥ ٠ الا أن هذه النتائج تعكس بصفة عامة أهمية عقد مثل هذه الدورات لما لها من فائدة كبرى في رفع مستوى الكفاءة الوظيفية لمدراء المدارس بالمملكة العربية السعودية ٠

لعل مشكلة اعداد مدراء المدارس في المراحل التعليمية المختلفة من المشاكل الهامة في حقل التعليم بالمملكة العربية السعودية ٠ وقد قامت كلية التربية بجامعة الرياض بالاسهام في حل هذه المشكلة ، وذلك باقامة دورات تدريبية لمدراء المدارس الابتدائية ، وكل دورة مدتها عام دراسى كامل يحصل فيها المدير على اجازة دراسية ليتفرغ لحضور هذه الدورة طيلة العام ، ويتلقى فيها برامج دراسية في علم نفس الطفل والصحة النفسية والادارة المدرسية ٠٠٠ الخ ٠ والهدف من هذه الدورة محاولة رفع الكفاءة الوظيفية لمدير المدرسة وتأهيله تربويا لمساعدته على القيام بمهام وظيفته على أكمل وجه ممكن ٠

وبدأت هذه الدورات عام ٩٢/١٣٩٣هـ٠ وبعد مرور عامين دراسيين كان لا بد من اجراء دراسة علمية تهدف الى تقييم هذه الدورات والتعرف على مدى افادة الدارسين منها ، وهل هي تحقق القصد المطلوب بالدرجة المرجوة أم لا ٠

والافتراض الاساسى عند تقييم دورات كهذه ، أن مدير المدرسة يأتي الى الدورة بتصورات معينة نحو بعض القيم التربوية وباتجاهات ومعتقدات خاصة نحو بعض القضايا التعليمية ، والمشاكل المدرسية وبأنماط سلوكية مميزة في علاقاته برؤسائه ومرؤوسيه ، قد يكون بعضها صحيحا وبعضها خاطئا ٠ ومهمة الدورة هنا تصحيح التصورات والاتجاهات والمعتقدات الخاطئة، وتنمية الأنماط السلوكية السليمة والسوية في مجال علاقاته الادارية ، ومن هنا كان أنسب منهج لتقييم هذه الدورات هو الطريقة القبلية ــ البعدية ، أي تطبيق مقاييس للاتجاهات والمعتقدات قبل بدء انخراط الدارسين في الدورة عند بداية العام الدراسى ، ثم اعادة تطبيق هذه المقاييس بعد انتهاء الدورة في آخر العام الدراسى ، ثم مقارنة نتائج التطبيق الثاني بنتائج التطبيق الاول للوقوف على مدى التغير الذي حدث في اتجاهات وسلوك الدارسين ان كان هناك ثمة تغيير ٠

أدوات البحث :

استخدم في قياس اتجاهات الدارسين في هذا البحث أسلوبان في القياس :

الاول : استبيان لقياس الاتجاهات نحو بعض القيم التربوية صمم خصيصا لهذا الغرض روعي فيه محاولة التعرف على معتقدات الدارس وآرائه بصدد الموضوع المطروح مثل :

أعتقد أن أنسب وسيلة لعلاج مشكلة تسرب التلاميذ من المراحل التعليمية المختلفة هي :

١ ـ فرض عقوبات رادعة على الطالب المتسرب تجبره على الانتظام في سلك الدراسة ٠

٢ ـ عدم الاكتراث لهذه القضية وترك كل فرد يواصل تعليمه بحريته واختياره الشخصى ٠

٣ ـ محاولة اجراء دراسة علمية للتعرف على أسباب هذه الظاهرة لوضع العلاج الحاسم لها ٠ على أساس أن من يختار الحل الاول (وهو يمثل الاتجاه السلبي) يحصل على ـ ١ ومن يختار الحل الثاني (وهو الاتجاه المحايد) يحصل على صفر ، ومن يختار الحل الثالث (وهو الاتجاه الايجابي الصحيح) يحصل على + ١ ٠

في رأي أن أنسب طريقة لعلاج التلميذ العدواني المشاكس داخل المدرسة هـي :

١ ـ طرده من المدرسة عملا بسياسة بتر العضو المريض ٠

٢ ـ استدعاء ولي أمره وتنبيهه ليتولى اصلاح شأن ابنه ٠

٣ ـ دراسة حالته ومحاولة التعرف على مصادر القلق والتوتر اللذين أثارا سلوكه العدواني ٠ على أساس أن العبارات الثلاثة تحصل على درجات ـ ١ وصفر و + ١ على التوالى ٠

ثم هناك عبارات تعكس مشاعر الدارس نحو بعض الموضوعات المدرسية

أ ـ أشعر بالزهو الشخصى عندما أرى نتاج النشاط الاجتماعي في المدرسة متمثلا في المعارض الفنية والمباريات الرياضية والرحلات العلمية ٠٠٠ (+ ١) ٠

ب ـ أرى أن ذلك نشاط عادى لا بد منه في كل مدرسة (صفر) ٠

ج ـ أشعر أن هذا النشاط مضيعة للوقت ولا قيمة له ويثير فيٌ مشاعر الضيق والنفور (ـ١) ٠

وعبارات أخرى تتعرف على الأنماط السلوكية للدارس وتصرفه في بعض المواقف مثل : عندما أواجه مشكلة ادارية في المدرسة فانني :

١ ـ أحل المشكلة بنفسى واتخذ فيها القرار المناسب حسما للامور (ـ١) ٠

٢ ـ عادة أعرض هذه المشاكل في اجتماع لهيئة التدريس لمناقشتها جماعيا ثم نتخذ فيها القرار المناسب (+ ٢) ٠

تكون المقاييس ـ اذن ـ من عبارات تقيس الآراء والمعتقدات وعبارات أخرى تقيس المشاعر الانفعالية ثم عبارات تقيس الانماط السلوكية ، استنادا الى أن هذه المكونات الثلاثة تشكل في تكاملها وتفاعلها بعضها مع بعض موقف المرء أو اتجاهه نحو الموضوعات التربوية المطروحة ٠ معتمدين في ذلك على تصور كرتش وكرتشفيلد عن الاتجاهات٠ وقد اشتمل المقياس على عشرين عبارة تتراوح درجات كل واحدة منها بين الدرجة ـ ١ التي تمثل اتجاها سلبيا خاطئا والدجة + ١ التي تمثل اتجاها ايجابيا صحيحا ٠ وبالتالى فان الدارس الذي يكون اتجاهه سلبيا تماما يحصل على أدنى درجة كلية وهي ـ٢٠ ، في حين أن الدارس الذي يكون اتجاهه ايجابيا تماما يحصل على أقصى درجة كلية وهي + ٢٠ ٠ وتتباين درجات الدارسين بين هذين الحدين ٠ وقد طبق هذا المقياس على عينة من ثلاثين دارسا من مدراء المدارس الابتدائية والمتوسطة في الدورة التي بدأت عام ٩٤/١٣٩٥هـ٠ ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بعد أسبوعين لاستخراج درجة ثباته بطريقة التنصيف فكان معامل الثبات ٧١٢ر٠ بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان ـ براون ٠

الثاني : أما الاسلوب الثاني في قياس اتجاهات الدارسين والذي استخدم في هذا البحث فهو أسلوب اسقاطى ٠ وهو أسلوب قد يكون أكثر غموضا من الأسلوب الاول الذي تطرح فيه أسئلة واضحة تدور حول مواقف ومشاكل صريحة ومحددة ٠ ولذلك فان الدارس هنا يعرف تماما الغرض من هذا القياس ٠ أما الاسلوب الاسقاطى فغرضه خاف على الدارس ٠ ويتلخص في عرض مجموعة من الصور تحتوي كل صورة على موقف مدرسى ، يطلب من المفحوص أن يعطينا قصة عن كل صورة ، فيتخيل ما يدور فيها من أحداث وما ستنتهي اليه من نتائج وطبيعة العلاقات القائمة بين الأفراد داخل الصورة ، وهذه الصور على التوالى كما يلي :

الصورة رقم ١ : وهي تمثل مدرسا داخل الفصل يضرب تلميذا بالعصا ٠ كل دارس يعطي لنا قصة عن هذه الصورة ، وتعطي كل قصة درجة على سلم متدرج من ـ٢ الى ـ١ الى صفر الى + ١ الى + ٢ ٠ على أساس أن ـ٢ تمثل أقصى السلبية و + ٢ تمثل أقصى الايجابية ٠ مثال ذلك قصة يقول فيها المفحوص (هذا تلميذ أخطأ في حل المسائل الحسابية التي كتبها المدرس على السبورة ، والمدرس هنا يضربه ، واعتقد أن هذا العقاب سوف يجعل التلميذ أكثر انتباها وأكثر جدية في التفكير وبذل الجهد خوفا من العقاب) ٠ هذه القصة تحصل على ـ٢ لأنها

تعكس تأييدا للعقاب البدني على خطأ بسيط نسبيا · مثال آخر : قصة تقول (هذه صورة لصبي مشاكس داخل الفصل ، وقد أثار هذا التلميذ معلمه واستفزه فانهال عليه ضربا وسوف يستثير هذا الضرب مشاعر العداء لدى هذا الصبي ويلهب كراهيته فيزداد سلوكه العدواني وتستمر المشكلة في حلقة مفرغة) · هذه القصة تحصل على + ٢ لأنها تعكس اتجاها سلبيا ضد العقاب البدني واستبصارا معقولا بطبيعة المشكلةِ · وتتراوح الدرجة على القصص بين هذين الحدين ـ٢ و + ٢ استنادا الى ما تعكسه من اتجاه ايجابي أو سلبي ·

الصورة رقم ٢ : وهي تمثل مديرا يجلس على منضدة اجتماعات مع هيئة التدريس بالمدرسة ويدور بينهم نقاش ، وتعطى كل قصة عن هذه الصورة درجة على أساس موقف مدير المدرسة في هذا الاجتماع · هل يتميز موقفه باحترام وجهات نظر الآخرين والاخذ بما هو صواب منها واحترام القرار الجماعي (+ ٢)؟ أم هو موقف يتسم بالتمركز حول الذات واتخاذ القرارات منفردا ثم عرض القرارات فقط في اجتماع هيئة التدريس بصورة شكلية (ـ٢)؟·

الصورة رقم ٣ : تصور مجموعة من التلاميذ يقومون بنشاطات اجتماعية وفنية في المدرسة ويعدون بعض اللوحات والرسوم والأشغال اليدوية · وتعطى كل قصة درجتها على أساس اتجاه المدير نحو هذه النشاطات ، وهل هو اتجاه ايجابي مؤيد ومحبذ لها أم هو اتجاه سلبي معارض ·

الصورة رقم ٤ : وهي صورة تمثل تلميذين يقفزان من فوق سور المدرسة ·

ويعطى الدارس درجته عن هذه القصة استنادا الى موقفه من هذه القضية ، وأسلوب معالجته لها · فهناك مدير مدرسة يصور في قصته أن هذا السلوك رد فعل أو استجابة من الطالب ، ولا بد أن هناك خطأ ما في المدرسة أو في البيت . وهذا الخطأ هو المثير الذي استجاب له بهذا السلوك الانحرافي (+ ٢)· وهناك مدير يدين هذا السلوك بصفة مباشرة ويعتبره فعلا أصيلا عند التلميذ ، ومن ثم، يكون موقف المدير هنا انفعاليا فهو يطالب بأقصى ألوان العقاب دون أن يحاول التعرف على أصل المشكلة (ـ٢) ·

كل دارس هنا ـ اذن ـ يعطى أربع قصص لأربع صور تمثل مواقف مدرسية مختلفة وتتراوح درجته هنا بين حدين ـ٨ و + ٨ ·

ويتميز هذا الاختبار ـ كما ذكرنا ـ بأن غرضه خاف على المفحوص ، فهو يعطى وبشكل تلقائي قصة متخيلة يسقط فيها اتجاهاته ومشاعره دون أن يدري، متحررا الى حد ما من مشاعر الحرج والخوف · وهذا ما يميز الاساليب الاسقاطية بعامة ·

العينة : أجرى هذا البحث على دفعتين متتاليتين من مدراء المدارس الابتدائية والمتوسطة في العامين الدراسيين ٩٤/٩٥ و٩٥/١٣٩٦هـ٠ حيث طبق المقياسان (الاستبيان والاختبار الاسقاطي) على الدفعة الاولى في بداية العام ، ثم أعيد تطبيقهما في نهاية العام أي بعد انتهاء الدورة ٠ ثم طبقا بالطريقة ذاتها على الدفعة التالية في بدء العام الدراسي ٩٥/١٣٩٦هـ وفي نهايته٠ وعولجت النتائج بوصفها عينة واحدة تضمنت ٦٦ دارسا (٣٥ دارسا في العام ٩٤/٩٥ ، و٣١ دارسا في العام ٩٥/٩٦)، وتراوحت أعمارهم بين ٣٠ سنة و٥٥ سنة بمتوسط ٣٨ر١ سنة٠ وهم من مناطق مختلفة من المملكة ٠

النتائج :

أولا نتائج الاستبيان : طبق الاستبيان ـ كما ذكرنا ـ على العينة من الدفعتين في بداية الدورة وحصل كلدارس على درجة تقع بين حد أدنى ــ٢٠ وحد أقصى + ٢٠ ٠ ثم استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التطبيق الاول والتطبيق الثاني ودرجة ت فكانتا كالتالى :

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستبيان الاتجاهات قبل بدء الدورة وبعدها

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبل الدورة	١٢ر١٥	٢ر٩١
بعد الدورة	١٨ر٠٢	١ر٨٧

ت = ١٣ر٦٨ والفرق دال احصائيا عند نسبة ٠١ر٠

ثانيا : نتائج الاختبار الاسقاطي : طبق كذلك الاختبار الاسقاطي المكون من أربع صور على الدفعتين في بدء الدورة وفي نهايتها ، وحصل كل دارس في كل مرة على درجة تقع بين حدين ــ٨ و + ٨ ٠ ثم استخرج كذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموع الدرجات في المرتين ودرجة ت فجاءت على النحو التالي :

(المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الدارسين في الاختبار الاسقاطى)

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبل الدورة	١٢ر٢	٣١ر٢
بعد الدورة	٦٤ر٣	١٥ر١

ت = ٧٥ر٤ والفرق دال احصائيا عند نسبة ٠١ر٠

بالنظر الى هذه الجداول ودلالات الفروق نلاحظ ما يلي :

أولا : ان الاستبيان والاختبار الاسقاطي أظهرا تغيرا ملحوظا وايجابيا في اتجاهات الدارسين نحو بعض المفاهيم التربوية في الوجهة المطلوبة ٠ وهذا أمر متوقع ، اذ أن انخراط مدير المدرسة في دورة كهذه مدة عام دراسى كامل يتلقى فيها مناهج تربوية متنوعة ويشارك في حلقات المناقشة المختلفة ، بالاضافة الى الزيارات الميدانية التي يشارك فيها ، لا شك أن كل ذلك يغير ويصحح من كثير من معتقداته وأفكاره وتصوراته ٠ كما أن الانضمام الى عضوية جماعية من هذا النوع لا شك يؤثر في اتجاهات المرء ومعتقداته ، وقد ثبت أثر العضوية الجماعية تلك من دراسات كثيرة في علم النفس الاجتماعي ، ربما كان أشهرها دراسة نيوكمب التي أجراها في كلية بننجتون ، وحديثا الدراسات التي قام بها لويس كامل في مركز التنمية الاساسية في العالم العربي بقرية سرس الليان ٠ اذ اتضح من هذه الدراسة الاخيرة أن الانضمام الى مجتمع من هذا النوع وممارسة العمل والدراسة فيه مدة لا تقل عن عام يلعب دورا كبيرا في تغيير اتجاهات الدارسين وافكارهم ٠

ثانيا : نلاحظ كذلك أن التغير الذي حدث استنادا الى نتائج الاستبيان أكبر بكثير من التغير الذي حدث في الاتجاهات بناء على استخدام المقياس الاسقاطى ٠ وربما يوضح لنا ذلك أن استخدام اسلوب الاستبيان في قياس الاتجاهات ليس صادقا تماما مع جماعات كهذه ٠ ذلك أن طرح أسئلة واضحة محددة البناء قد يوحي بالاجابات المطلوبة ٠ والدارس عادة ما يجيب بالاجابات التي يعتقد أنها ترضى الباحث وادارة الكلية حتى يظهر بالمظهر المرغوب ، في حين أنها قد لا تعكس اتجاهاته وافكاره الحقيقية ، وذلك أن معظمهم كان يعتقد أن لاجاباته هذه تأثيرا في تقييمه آخر العام ٠ على الرغم من تأكيد الباحث أنه لا علاقة لهذا الاستبيان

بدرجات المستجيب في الامتحان · ولذلك ربما كان من الأصوب استخدام الاساليب الاسقاطية التي يخفى هدفها على المفحوص الى حد ما ·

ثالثا : انتقى الباحث أحد عشر دارسا لم تتغير اتجاهاتهم اطلاقا واستخرج متوسط الاعمار لديهم فكانت ٤٤ر٦ سنة · أي أنهم أكبر نسبيا من متوسط أعمار المجموعة بعامة (٣٨ر١) · وهذا أمر متوقع · اذ أن كبير السن عادة ما تتحجر أنماطه السلوكية واتجاهاته العقلية في قوالب جامدة ، ومن ثم ، يصبح أقل مرونة وأقل قابلية للتغيير ، في أفكاره وعاداته القديمة · هذا بالاضافة الى أن كبار السن يلاحظ لديهم عادة التطرف في الاتجاه ، فهم يقسمون كل شيء في هذا العالم الى أبيض تماما أو أسود تماما ، وليست لديهم القدرة على تحمل الغموض · وهذا التطرف يجعل الاتجاه أصعب في تغييره · ومن هنا ، قد يكون اختيار صغار السن لحضور هذه الدورات اجراءا مناسبا لكي تؤتي هذه الدورات ثمازها وتحقق هدفها المطلوب ·

رابعا : يلاحظ كذلك أن أسلوب المحاضرة هو الاسلوب السائد في تدريس المواد المختلفة في هذه الدورات وتوضح دراسات كثيرة في علم النفس الاجتماعي التجريبي (مثل دراسات ليفين وتلاميذه) ان هذا الاسلوب ليس هو الاسلوب الأمثل للتدريس مع جماعات من هذا النوع ، وان حلقات المناقشة والزيارات الميدانية تؤثر في الاتجاهات والسلوك تأثيرا أشد بكثير من القاء المحاضرات وتلقين المعلومات ، ومن هنا ، يقترح الباحث اجراء دراسة في دورة من هذه الدورات ، يقسم فيها الدارسون الى مجموعتين : مجموعة تعتمد على القاء المحاضرات ، والمجموعة الثانية يقوم فيها التدريس معتمدا على المناقشات الجماعية والزيارات الميدانية ، ثم يقارن بين اتجاهات الدارسين من المجموعتين في نهاية الدورة لمعرفة أي من الاسلوبين أشد تأثيرا وأيهما أقدر على احداث التغيير المطلوب في الاتجاهات ·

وختاما ، فان استمرار الدراسات العلمية التي تهدف الى التقييم المتواصل لمثل هذه الدورات أمر له أهمية قصوى حتى نرى مواقع أقدامنا ونحكم على أعمالنا حكما موضوعيا سعيا وراء الافضل ووصولا الى الهوف المنشود ·

والله الموفق ···

Summary

Since 1972 Faculty of Education began to organise training programs for the directors of primary schools in Saudi Arabia. This study aims to evaluate these programms to verify whether it could achieve its goal or not. We constructed two techniques for measuring subject's attitudes toward some educational concepts:

1) A questionnaire contains 20 items concerned with some educational problems in Saudi Arabia.

2) A projective test contains 4 pictures illustrating different scholastic problems, and each subject gives a story about each picture.

These two tests had been demonstrated to the subjects before and after the training programs during the academic year 74–75. The result was as follows:

The questionnaire

	Mean	Standard deviation
before	12,15	2,91
after	18,02	1,87

T Score 13,68

The projective test

	Mean	Standard deviation
before	2,12	2,31
after	3,64	1,5

T Score 4,75

These findings suggest that the subjects' attitudes were strongly changed toward the intended goal, and the difference was statistically significant.

المـــراجـــع

١ ـ **السيد محمد خيري** : الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ـ جامعة ألرياض ١٩٧٣م٠

٢ ـ **لويس كامل مليكه** : اتجاهات المبعوثين في مركز التنميـــة الاساسية فـــي العالم العربي في قراءات في علم النفس الاجتماعيفي البلاد العربية ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ١٩٦٥م ٠

Krech, D. & Grutchfield, R.S.

Individual in Society – McGraw-Hill, 1962.

صفحات في جغرافية اللغة العربية

دكتور محمد محمود محمدين
الاستاذ المساعد بقسم الجغرافيا ـ كلية التربية جامعة الرياض

اللغة العربية لغة سامية ، نشأت في الجزيرة العربية فتأثرت ببيئتها الجغرافية ويظهر ذلك واضحا في مفرداتها التي تعبر عن البيئة الصحراوية بدقة كبيرة ٠

وحينما أشرقت الدعوة الاسلامية وانتشرت شرقا وغربا حملت معها اللغة العربية ، وبفضل القرآن والفتوح الاسلامية انتشرت العربية انتشارا لم تعرفه لغة أخرى ٠

وقد تأثر انتشار العربية بالظروف الجغرافية من موقع وسطح ومناخ وكان انتشارها شمالا الى بلاد الشام والرافدين ، وغربا الى افريقيا حيث عبرت شبه جزيرة سيناء وباب المندب وقضت على اللغة القبطية في مصر واللغات البربرية في شمال أفريقيا ٠

ويتحدث بالعربية الان نحو ١٣٠ مليونا ، أي ٨٩٪ من مجموع سكان العالم العربي بينما يتحدث بغير العربية سبعة عشر مليونا ، وأهم اللغات غير العربية المنتشرة في أقطار العالم العربي ، هي اللغات البربرية ، والكوشية والسودانية والكردية والفارسية ٠

تمهيد :

العربية بين لغات العالم :

اللغة سمة بشرية ينفرد بها الانسان دون سائر الكائنات الحية ، وهي ظاهرة اجتماعية ، اذ أنها لا تدين بوجودها لفرد معين أو مجموعة من أفراد معينين وانما يرجع ميلادها للحياة الاجتماعية · ولقد تطورت اللغات وتفرعت وتعددت لهجاتها بانتشار الانسان على سطح هذا الكوكب حتى انه ليقدر عدد ما كان متداولا من لغات على سطح الأرض في يوم ما بنحو ٦٠٠٠ أو سبعة آلاف لغة (١) ·

ويقدر عدد اللغات المستخدمة الآن بثلاثة آلاف لغة ، تستأثر أربع عشرة منها فقط بألسنة أكثر من ٦٠٪ من سكان العالم ·

وأكثر لغات العالم من حيث عدد الناطقين بها هي اللغة الصينية الماندارينية Mandarin Chinese التي يتحدث بها أكثر من ٦٠٠ مليون من بني البشر ، وتليها الانجليزية التي يستخدمها أكثر من ٣٥٠ مليون فرد ·

وتلي هاتين اللغتين مجموعة من اللغات يتحدث بكل منها أكثر من مائة مليون فرد مثل الاسبانية (١٩٥ مليون فرد) ، والهندية (١٩٠ مليون فرد) ، والعربية (١٤٠ مليون فرد) ، واليابانية (١٠٠ مليون فرد) ·

وهناك مجموعة أخرى من اللغات يقل عدد أصحابها عن مائة مليون ويزيد على خمسين مليونا مثل الفرنسية ، والايطالية ، والأردية ، والالمانية ، والبرتغالية ، والبنغالية (٢) ·

ومن بين لغات العالم نحو ٥٠٠ لغة لا يزيد مجموع المتحدثين بكل منها على مليون فرد ، من هذه اللغات : لغة اللاب في شمال اسكنديناوه وفي كاراليا Karalia حيث لا يزيد عدد المتحدثين بأي منهما على عشرة آلاف نسمة (٣)، ولا يزيد عدد المتحدثين باللغة الايرلندية الحديثة (لغة التعليم في جمهورية ايرلندا) على ثلاثين ألف نسمة ·

ويقسم علماء اللغة المعاصرون اللغات المختلفة الى عائلات ومجموعات لغوية تبعا لما بينها من تقارب في طريقة النطق أو نظام الحركات أو التشابه في القواعد وبنية الكلمات · ومن أهم هذه العائلات اللغوية (شكل ١) :

أهم المجموعات اللغوية في العالم

الهندية الاوربية
الصينية - التبتية
السامية - الحامية
أورال - التاى
الملايو - بولينزيا
بانتو - نيجر
هندية - امريكية
اسكيمو
لغات اخرى متنوعة



شكل (١)

١ ـ العائلة الهندية الأوروبية Indo – European ويتحدث بلغاتها ثلث سكان العالم ، وأهم اللغات التي تنتمي اليها : الانجليزية ، الهندية ـ الاسبانية ـ الروسية ـ البنغالية ـ البرتغالية ـ الالمانية ـ الفرنسية ـ الايطالية ·

٢ ـ مجموعة اللغات الصينية ـ التبتية Sino-Tibetan وأهم لغاتها : الصينية والكانتونية Cantonese ، والوو Wu · وغيرها ، ويتحدث بهذه اللغات ٧٠٠ مليون نسمة أي ما يقرب من ١٧٪ من سكان العالم ·

٣ ـ مجموعة اللغات الحامية ـ السامية Hamito-Semitic يرى كثير من الباحثين أن مجموعة اللغات الحامية كانت ترتبط بمجموعة اللغات السامية منذ ما قبل التاريخ بحيث تبدوان في رأي بعض علماء السلالات اللغوية كمجموعة واحدة ذات فرعين متميزين · وأهم اللغات التي تضمها المجموعة السامية : العربية ، والعبرية ، والامهرية ، أما أهم اللغات الحامية فهي : الصومالية ، ولغة الجالا ، ولغات البربر في شمال افريقيا ، وهناك مجموعات لغوية أخرى مثل : الاسترونسية Austronesian وتنتشر في اندونيسيا والجزر المجاورة ، ومجموعة اللغات الدرافيدية Dravidian وتشمل لغة التاميل Tamil ـ والتلجو والكنادا Kannada ، ومجموعة لغات البانتو ، ومجموعة لغات الاسكيمو ·

ولما كانت اللغة العربية ـ محور بحثنا ـ تنتمي الىمجموعة اللغات السامية، فاننا سوف نتناول هذه المجموعة بشيء من التفصيل الذي يتلاءم وموضوع البحث ·

اللغة العربية بين مجموعة اللغات السامية :

توصل ابن حزم (٤) في القرن الحادي عشر الميلادي الى أن اللغات أسر كالبشر ووضح ذلك قائلا : ان الذي وقفنا عليه وعلمناه يقينا أن السريانية والعبرانية والعربية التي هي لغة مضر لا لغة حمير ، لغة واحدة تبدلت بتبدل مساكن أهلها فحدث فيها جرش (احتكاك) · ولقد استخدم العلامة النمساوي شلوتزر Schlozer سنة ١٧٨١م لاول مرة اسم الشعوب السامية ، كما شاركه في تسمية لغات هذه الشعوب باللغات السامية ايكهورن Eichhorn في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي ، أي اللغات العربية والعبرية والارامية وغيرها ·

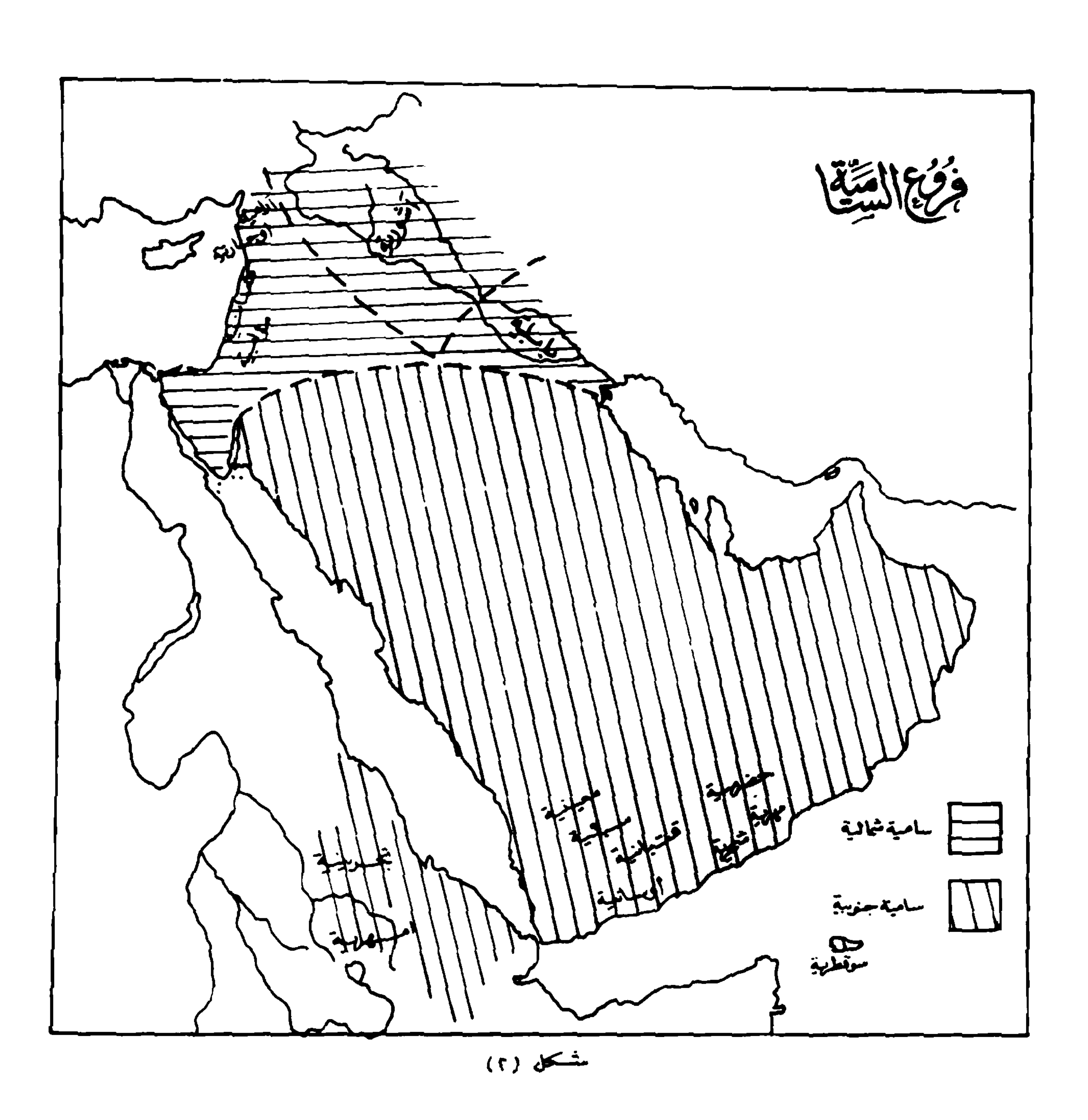
ومصدر لفظ السامية نسبة الى سام الذي ورد ذكره في الاصحاح العاشر من سفر التكوين في التوراة ، وهو اصحاح يسجل الصلات والعلاقات بين الشعوب المختلفة في صورة أنساب تنحدر من أبناء نوح ·

ويرى اسرائيل ولفنسون (٥) (أبو ذؤيب) أن أول من تنبه الى العلاقة بين الامم السامية هم علماء اليهود الذين كانوا في الاندلس في القرون الوسطى ·

ولقد تصدى كثير من الباحثين العرب لنظرية « السامية » وأعلنوا رفضها لانها ترتبط بالدعوة الصيهونية التلمودية في العصر الحديث ، تلك الدعوة التي تهدف الى اتخاذ العهد القديم أساسا لتاريخ اللغات والاجناس مما جرت عليه عادة الباحثين الغربيين وتابعيهم دعاة التغريب والمبشرين والمستشرقين دون تدبر أو اعتبار للحقائق التاريخية (٦) ·

ويميل هؤلاء الباحثون العرب الذين يرفضون نظرية السامية الى أن هناك مجموعة من اللغات المتشابهة مثل الكلدانية والآشورية والفينيقية كانت تسود بلاد العراق وبلاد الشام ، وكانت هذه اللغات متشابهة بحيث يمكن اعتبارها لهجات لغة واحدة هي اللغة القديمة التي تفرعت الى هذه اللغات فيما بعد ، ودليلهم على ذلك أن سيدنا ابراهيم الخليل عليه السلام استطاع أن يتنقل بين العراق والشام ومصر والحجاز وأن يتفاهم مع جميع سكان تلك الاقطار ، مما يشير الى أنه لم يكن يومئذ بين لغات هذه الاقطار من فرق الا كما يوجد الان بين لهجات العربية في المغرب ومصر والشام والعراق وسائر هذه البلاد (٧) ·

ويرى علماء اللغة الاوروبيون ومن شايعهم أن هذه اللغة القديمة التي كانت منتشرة في بلاد العراق وبلاد الشام والجزيرة العربية هي اللغة السامية الأم (٨) ، التي يطلق عليها بالالمانية Ur Semitisch وما زال البحث مستمرا لمعرفة أقرب اللغات السامية الى هذه اللغة السامية الأم التي تحدث بها أحفاد سام بن نوح (شكل ٢) ·



شكل (٢)

ويقسم العلماء اللغات السامية جغرافيا الى قسمين على النحو التالى :

١ ـ اللغات السامية الشمالية وتنقسم الى :

أ ـ لغات شرقية وتشمل الاكدية (البابلية ـ الاشورية) وكانت تنتشر في العراق في الألف الثالثة قبل الميلاد ٠

ب ـ لغات غربية وتشمل الكنعانية في فلسطين وسوريا وتتفرع الى العبرية والفينيقية (القرن العاشر قبل الميلاد) ٠ والمؤابية شرقي الاردن ٠ والاوجارتيه شمال اللاذقية في القرن التاسع عشر قبل الميلاد ٠ ومن اللغات السامية الشمالية الغربية أيضا الآرامية في شمال سوريا ٠

٢ ـ اللغات السامية الجنوبية وتتفرع الى :

أ ـ العربية الجنوبية وتشمل : السبئية ، والمعينية ، والقتبانية والحضرمية والأوسانية وكانت هذه اللغات شائعة في الفترة من القرن الثامن قبل الميلاد الى السادس الميلادي ٠

ب ـ المهرية والشحرية والسوقطرية وهي لغات غير عربية وما زالت بعض ألفاظها تتردد في بعض أنحاء الجزيرة العربية ٠

ج ـ الحبشية وتشمل الأثيوبية أو الجعزية وهي اللغة المقدسة في الحبشة ، والامهرية وهي اللغة الرسمية والتجرينية وهي لغة الحديث في الأجزاء الشمالية من أثيوبيا ٠ وتتشابه اللغات السامية في خصائصها حيث تتميز معظم هذه اللغات بأن الحركات القصيرة لا تكتب فيها ، أما حركات المد الطويلة فتستعمل لها الألف والواو والياء ٠ واللغات السامية غنية بالحروف الصامتة ، وتتشابه كذلك في الأصوات الى حد كبير ، كما تشترك في عدد كبير من المفردات الأساسية مثل الكلمات التي تدل على أفراد الاسرة ، أو التي تدل على أعضاء الجسم ، وأسماء الحيوانات ، وأسماء بعض الغلات الزراعية ٠

ومن أهم السمات الاخرى التي تميز اللغات السامية أن صيغها تقوم على نظام الجذور وهي في معظمها ثلاثة حروف تكتسب منها الكلمة معناها ، ولا يمكن تفسير هذا التشابه أو التقارب الا بالافتراض بأن هناك أصلا مشتركا لهذه اللغات فتفرغت منه ثم باعد بينها الزمان والمكان ·

أين نشات السامية الأصلية :

لما تبين العلماء تلك الصلة الظاهرة بين جميع اللغات السامية استنتجوا بأن جميع هذه اللغات ترجع الى أصل واحد · وأن هذا الأصل اللغوي المشترك كان منتشرا في منطقة واسعة الاطراف ، ثم تفرع عن هـذا الأصل لهجـات مختلفـة انتشرت في بلاد شتى وهاجر بعضها من مهده الاصلي ، ثم بدأت تأثيرات البيئة فـي ألسنة المهاجرين ، فأخذت المخالفة تبرز وتنمو حتى أصبحت تلك اللهجـات مغايرة للاصل تماما وأضحت وكأن كلا منها لغة مستقلـة · على أننـا لو أخذنـا بصحة الاصل الواحد للغات السامية فأين كان مهد السامية الأصلية ؟ الحق يقال ان هذا الامر مشكلة دقيقة لم تحسم ولم يستقر الرأي فيها على مكان يرتضيـه الجميع · وان اتفقت هذه الآراء المتنازعة على أن مهد الساميين الاول مكان مـا بالشرق الاوسط لكن الاقوال تختلف والآراء تتباين ، ومع ذلك فان وجهات نظر علماء اللغات تتركز حول نظريات خمس كمهد للساميين (٩) · (شكل ٣) ·

الاولى : ان الساميين ظهروا في شبه الجزيرة العربية ·

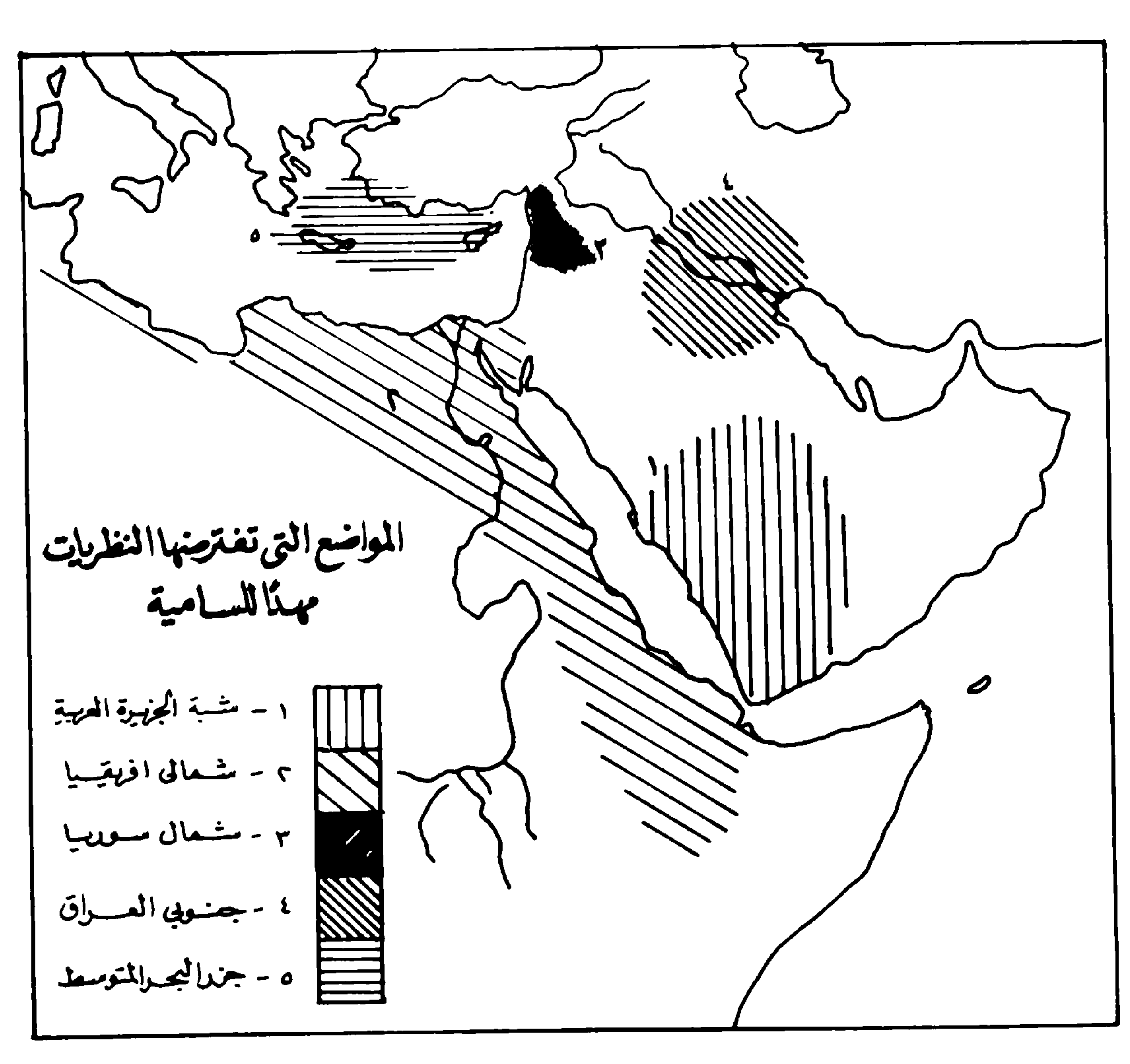
الثانية : شمال افريقيا ·

الثالثة : شمال سوريا ·

الرابعة : جنوب العراق ·

الخامسة : جزر البحر المتوسط ·

وللتوراة نظرية خاصة عن أقدم ناحية عمرها بنو نوح وهي أرض بابل ، وقد أيد العالم جويدى (١٠) Guidi هذه النظرية في رسالة يقول فيها : ان المهد الأصلي للأمم السامية كان جنوب العراق على نهر الفرات · ويحاول جويدى أن يؤيد رأيه هذا بقوله ان أغلب الكلمات التي تدل على السهول والمياه والنبـات مشتركة بين اللغات السامية مما يدل على أن هذه اللغات نبتت في مناطق سهلية غزيرة المياه وكثيفة النباتات ، وارتأى أن تلك المنطقة لا بد وأن تكون العراق فهي بذلك مهد الساميين والسامية ··



المواضع التى تفترضها النظريات
مهدًا للسامية
١ - شبه الجزيرة العربية
٢ - شمالى افريقيا
٣ - شمال سوريا
٤ - جنوبي العراق
٥ - جزر البحر المتوسط

شكل (٣)

لكن الاعتراض الذي يستطيع أي فرد أن يوجهه الى رأي هذا المستشرق الايطالي هو أن الظروف السائدة الان من جفاف أو أمطار لم تكن بنفس الصورة الحالية يوم أن نشأت السامية ، ولو فرضنا جدلا أن الظروف الحالية كانت سائدة فلماذا يترك الانسان العراق الخصيب بمياهه ونباتاته ويهاجر الى أعماق شبه الجزيرة العربية بأحقافها ونفودها وجفافها !

أما آرنست رينان Ernest Renan وبروكلمان Brockelmann فيرجحان أن الموطن الأول للساميين هو القسم الجنوبي الغربي من شبه الجزيرة العربية ·

ويرى سبرنجر Sprenger أن أواسط الجزيرة العربية ، ولا سيما منطقة نجد هي المكان الذي يجب أن يكون فيه موطن الساميين ، والمخزن الذي مون العالم بابناء سام ·

أما بالنسبة للكيفية التي انتشرت بها اللغات السامية فقد بدت لبعض علمائها (١١) فكرة مؤداها أن الجزيرة العربية كانت في حقب متعاقبة تبلغ الواحدة منها ألف سنة تقريبا تزدحم بالسكان كخزان هائل ضاق بمن فيه فلم يجد محيصا عن افاضة ما يزيد على سعته وتصريفه عن طريق الهجرات المتعاقبة التي عرفت بالموجات ·

ويرى بعض الباحثين أن اللغة العربية هي أنسب اللغات السامية الباقية للدراسة وللبحث ، لانها لم تختلط كثيرا باللغات الاخرى وبقيت في مواطنها المعزولة في شبه الجزيرة العربية صافية الى حد كبير ، ولم تتعرض لمثل ما تعرضت له اللغات الاخرى · ويرى العلامة ألسهوزن Olshausen أن العربية أقدم اللغات السامية ، الا أن هذا الرأي يجد معارضة لا يستهان بها ·

ولم يكن انتشار العربية وسيادتها في وطننا العربي أمرا ميسورا بل انها خاضت صراعات طويلة ، تحالفت أول الأمر مع شقيقاتها الساميات للقضاء على بعض اللغات الحامية القديمة ثم قضت على الاكدية في بداية القرن الرابع ق·م ، وتغلبت على الفينيقية في القرن الاول · ويشير الباحثون (١٢) الى أن اللغة اليمنية قد اندمجت في اللغة العربية بعد انهيار سد مأرب سنة ١١٥ق·م ، اذ أن انهيار هذا السد قد ادى الى هجرة اليمنيين الى منطقة مكة والمدينة واختلاطهم بالعدنانيين· وكانت لغة هؤلاء المهاجرين هي السبئية والحميرية اللتين اندمجتا وتفاعلتا مع لغة العدنانيين على مدى أكثر من خمسة قرون . ثم تكونت من هذا التفاعل لغة

واحدة هي لغة القرآن ٠ وكانت اللغة الآرامية خصما عنيدا أمام العربية لانها كانت لغة السيد المسيح وأمه ، ولما ضاقت العربية ذرعا بصمودها اقتحمت عليها معاقلها في الشرق والغرب وانتزعتها معقلا معقلا حتى هجرتها الألسنة ابتداء من القرن الثامن الميلادي ٠ وما زالت كلمات سامية كثيرة من تلك اللغات المقهورة أسيرة في لغتنا العربية ومقيدة في معاجمنا ٠

ويجب أن نعرف أن عربية الشعر الجاهلي ليست أقدم أطوار العربية بل هناك (الثمودية) التي ترجع نقوشها الى ما بين القرنين الخامس والرابع قبل الميلاد وقد وجدت هذه النقوش في شمالي الجزيرة ووسطها ٠ و (اللحيانية) التي ترجع كذلك الى القرنين الخامس والرابع قبل الميلاد وقد عثر على نقوشها في منطقة العلا بالحجاز ، و (الصفوية) (١٣) التي ترجع نقوشها الى الفترة الممتدة ما بين القرن الأول (ق٠م) والقرن الرابع الميلادي ، وقد عثر على النقوش الصفوية في جنوب وجنوب شرقي دمشق ، فالثمودية واللحيانية والصفوية أسلاف العربية الفصحى (١٤) ٠ وتتشابه نقوش الثمودية وشقيقتيها اللحيانية والصفوية مع النقوش العربية الجنوبية القديمة من (سبئية) و (معيينه) ٠ ولعل أقدم نص للعربية بالخط النبطي الآرامي هو ذلك الذي وجد منقوشا على قبر في أطلال النمارة في حوران يرجع في تاريخه الى قبل ظهور الاسلام بثلاثة قرون (١٥) ٠ ويظهر الخط العربي (مشتق من الخط النبطي) بعد ذلك في ثلاثة نقوش عربية ترجع الى القرن السادس الميلادي ، أقدمها نقش زَبَد (جنوب شرقي حلب ويرجع الى سنة ٥١٣م) ، أما النقشان الآخران فأحدهما نقش حران (جنوبي دمشق) ويرجع الى سنة ٥٦٨م ، والآخر نقش أم الجمال جنوبي بصرى ويرجع الى نفس الفترة (١٦) ٠

وبناء على ما ذكرنا نجد أن للغة العربية تاريخا طويلا تبدأ جذوره من القرن الخامس قبل الميلاد اذا ما اعتمدنا على النقوش الثمودية التي عثر عليها ٠

من أين استمدت لغتنا العربية اسمها ؟

ان الاجابة التقليدية عن هذا السؤال هي أن المتحدثين بها هم العرب ، ولكن هذه الاجابة لا تكفي بل يظل التساؤل مطروحا بصيغة أخرى ومن أين اكتسب العرب اسمهم ؟

لقد مضى على العرب نحو تسعة وعشرين قرنا وهم معروفون بهذا الاسم الذي يطلقونه على أنفسهم كما يطلقه عليهم الاخرون ، ولا يزال الغموض يحجب عنا الأصل الاكيد للتسمية وتاريخ اطلاقها ٠

ربما يكون أقدم نص يشير الى العرب هو ذلك النص الذي ورد في الفصل العاشر من سفر التكوين الذي تناول أسماء الأقوام والاماكن في الجزيرة العربية (١٧) ٠

ويذكر المستشرقون (١٨) الذين تتبعوا كلمة عرب في اللغات السامية أن أول نقش ورد فيه اسم العرب هو نقش من أيام الملك « شلمنصر الثالث » ملك آشور في القرن التاسع قبل الميلاد (٨٥٣ ق٠م) وكان المقصود بكلمة عرب آنذاك بداوة أو امارة أو مشيخة تحكم في البادية المتاخمة للحدود الآشورية ٠

وقد وردت في كتابات البابليين جملة « ماتو أرابي Matu-A-Rabi »، وتعني كلمة ماتو في البابلية «أرض» فيكون المعنى أرض عرب ٠ وكان يقصد بذلك ، الارض التي تمتد من غربي نهر الفرات حتى تخوم الشام ٠ وقد ورد ذكر العرب في الكتب اليونانية ، وأول من ذكرهم « أخيلوس » ٥٢٥ـ٤٥٦ ق٠م ، ثم تلاه هيرودوت الذي أطلق لفظه Atabea على بلاد العرب وشبه جزيرة سيناء وضم الى ذلك الأراضى الواقعة الى الشرق من النيل ٠ وحينما نحاول التعرف على أصل كلمة « العرب » يصادفنا كثير من التفسيرات ، هل التسمية من العرابة (١٩) بمعنى الجفاف أو الصحراء في لغة بعض الساميين الشماليين ؟ هل اشتق الاسم من الاعراب(٢٠) وهو الابانه ؟ هل اطلق الاسم نسبة الى يعرب(٢١) بن قحطان الذي يقال عنه انه أول من أعرب في لسانه وتكلم بهذا اللسان العربي ؟ هل اسم العرب نسبة الى « عربة » من أرض تهامة كما يقول ياقوت الحموي ؟ ان كل من سكن الجزيرة العربية ونطق بلسان أهلها من العرب ، سموا عربا باسم بلدهم العربات ٠

وهناك رأي يقول (٢٢) : لم تكن كلمة « عَرَب أو عُرْب » تدل على مدلولها المتعارف عليه الآن بل كانت تطلق على نوع خاص من القبائل وهو النوع الذي يسكن البادية ذلك النوع المتنقل الذي لا يستقر في مكان واحد بل يتتبع مساقط الغيث ومنابت الأعشاب والكلأ ٠ وهناك رواية تقول ان العرب سموا بهذا الاسم لانهم نزلوا الى الغرب من منازل أمة غيرهم ، وان هذه الامة كان حرف العين يحل فيها محل حرف الغين فاصبحت غرب هي عرب ، ومن ذلك (عرب) العبرانية أي أرض الغروب وفيها « عرب » أي قصد الغرب لأنهم ارتحلوا عن الوطن الاصلي غربا ٠

ويذكر «ولفنسون» أن كلمة عرب كانت مستعملة في العبرية القديمة لتدل على أهل « العربة » وهي الصحراء ٠ ويذكر أن عرب من « عَرَبَ » العبرانية بمعنى خلط « شعب ممزوج من نسل قحطان واسماعيل ومدين والكوشيين » ٠

وهناك من يرى أن هذه الكلمة محورة عن كلمة « عابر » العبرية ومعناها التجول والترحال ، واستعمل لفظ « عرب » في الكتابات العربية لاول مرة في نقوش جنوب غربي الجزيرة العربية للدلالة على البدو الذين كانوا يهددون باغاراتهم حدود الدويلات العربية ذات الحضارات المزدهرة المستقرة التي انشأها الجنوبيون (٢٣) ٠

وقال أبو تراب اسحق بن الفرج (اللسان) « عربة » باحة العرب ، وباحة دار أبي الفصاحة اسماعيل ٠

بعد أن استعرضنا أصل العربية مهدا واسما ، يطيب لنا أن نلقي نظرة على البيئة الجغرافية التي نمت في أحضانها العربية ثم نتتبع أثر تلك البيئة الجغرافية في اللغة ٠

آثار البيئة الجغرافية في اللغة العربية :

اللغة وليدة سلوك انساني في اطار بيئة جغرافية ، وهذا السلوك الانساني يتخذ من الأصوات رموزا تتفق الجماعة على دلالتها حتى يتيسر لها معايشة ظروف بيئتها الجغرافية واللغة بذلك ظاهرة بشرية مكتسبة تدين بميلادها واستمرار وجودها للحياة الاجتماعية ، والانسان من حيث اللغة وليد بيئته وحدها ، فاذا ربى طفل في أي بيئة نشأ من حيث اللغة كأي فرد في هذه البيئة (٢٤) ٠

ولما كانت اللغة ترتبط بالحياة الاجتماعية التي تنشأ بدورها في مكان معين فان كثيرا من الظواهر اللغوية ترجع في أسبابها الى ظواهر جغرافية تاريخية ، وجميع مظاهر البيئة من خصائص جغرافية طبيعية وبشرية تترك بصماتها واضحة في اللغة وقد أشار هردر (٢٥) Herder الى أن اللغة بمثابة مستودع لكل ما للشعب من ذخائر الفكر والتقليد والتاريخ والفلسفة والدين ، ان قلب الشعب ينبض في لغته ، ان روح الشعب تكمن في لغة الآباء والاجداد ٠

ان من يدرس اللغات المختلفة يلمس فروقا واضحة حيث تتباين اللغات في مفرداتها تبعا لظروف بيئاتها المختلفة ، وتتعدد في كل لغة التعبيرات والمفردات التي تصف مظاهر البيئة سواء أكانت منطقة حارة أو باردة ، منطقة سهلية أو جبلية ٠

ويستطيع الباحث أن يتعرف على البيئة الأصلية التي نشأت فيها أية لغة على ضوء مفردات تلك اللغة ، فاذا كانت تلك المفردات غزيرة في ناحية من

النواحي دل ذلك على أهمية تلك الناحية في البيئة التي نشأت فيها تلك اللغة وان قلت المفردات أو انعدمت في جانب من الجوانب دل ذلك على عدم أهمية هذا الجانب وهكذا ٠

ولقد نشأت لغتنا العربية على الأرجح في شبه الجزيرة العربية ، ولقد أصاب القدماء الذين أطلقوا عليها جزيرة العرب فهي وان أحيطت بالماء من شرقها وغربها وجنوبها فان بحار الرمال تحيطها من الشمال حيث تعرف بالنفود وهي قفار متسعة ذات رمال بيضاء تسفيها الرياح وتعبث بها فتجعلها كثبانا وتلالا ٠

وتغطي شبه الجزيرة العربية مساحة تقرب من ربع مساحة أوروبا وتحتضنها ذراعان مائيتان هما الخليج العربي شرقا والبحر الاحمر غربا وبين هاتين الذراعين تمتد السهول والتلال والرمال لمسافة ألف ميل ٠ أما امتدادها ما بين الجنوب ، حيث تداعب مياه البحر العربي سواحلها ، الى الشمال عند أطراف الخصيب فيصل الى ألفين ومائتي ميل ٠

وأهم ما نلاحظه على موقع شبه الجزيرة العربية هو عامل العزلة ، ولقد أثرت عزلة الجزيرة العربية تأثيرا بالغا في اللغة العربية اذ حفظتها من غزو الألفاظ الأعجمية الى حد ما ٠

ولقد ذهب الباحثون والمستشرقون وغيرهم الى أن اللغة العربية هي أقرب مجموعة اللغات السامية الى النقاوة ٠

ولو تتبعنا الكلمات الأعجمية التي استوطنت اللغة العربية وتزيت بزيها لوجدناها نسبة ضئيلة تعكس أثر عزلة الجزيرة العربية ، ولقد تمكن الأب رفائيل نخله اليسوعي في كتابه غرائب العربية من جمع ٢٥٠٣ كلمة قال انها تؤلف أكثر الألفاظ الدخيلة في العربية من مختلف اللغات الأعجمية ٠٠ فلو فرضنا أن كلمات المعجم مائة ألف كلمة لكانت نسبة الأعجمية مجرد ٢ر٥٪ أما النسبة الباقية ٩٧ر٥٪ فتمثل العربية ٠

ويتضح نقاء اللغة العربية اذا ما قورنت بالفرنسية ٠ فلقد أكد باحث لغوى محدث (٢٦) أنه بعد أن فحص معجما فرنسيا اشتمل على ٤٦٢٥ كلمة تبين له أن عدد الكلمات التي ترجع لأصل لاتيني هو ٢٠٢٨ كلمة أي بنسبة ٤٥٪ فقط من جملة عدد الكلمات ولا يخفى علينا أن اللاتينية هي المصدر الأصيل الذي اشتقت منه الفرنسية ، وأوضحت نتيجة الفحص كذلك أن ٩٢٥ كلمة من أصل يوناني ، ٦٠٤ من الالمانية ، ٢٨٥ من الايطالية ، ١٥٤ كلمة من الانجليزية ، ١٤٦

من العربية ، ١١٩ من الاسبانية ، ٩٦ من الكلتية والباقي من لغات أخرى مختلفة، وهكذا تبدو اللغة الفرنسية وكأنها منتخب دولي من كلمات شعوب العالم اذ أن الكلمات الدخيلة تصل نسبتها الى ٥٥٪ أي تزيد على نسبة الاصل اللاتيني ·

ولقد أثر الموقع مرة أخرى في اللغة العربية وذلك بتحديد جيرانها . فالفارسية تقع الى الشرق منالجزيرة العربية والآرامية على اختلاف لهجاتها تسود فلسطين وسوريا ، واللغة الحبشية ولغة بلاد العرب الجنوبية تجاوران العربية من الجنوب ·

واللغة العربية لا تشذ عن سائر اللغات الانسانية فهي جميعا تتبادل التأثر والتأثير وتصدر الكلمات والألفاظ وتستوردها متى تجاورت او اتصلت، واقتراض بعض اللغات من بعض ظاهرة بشرية وقانون اجتماعي انساني ·

ويقال بالاجمال ان العرب اقتبسوا من لغة الفرس اكثر مما اقتبسوا من سواها ولذلك رأينا بعض أئمة اللغة اذا أشكل عليه أصل بعض الألفاظ الأعجمية عدها فارسية (٢٧) · وترجع كثرة الاقتباس من اللغة الفارسية الى مجاورتها للجزيرة العربية وسهولة الاتصال · ومن أمثلة ما ذكره صاحب المزهر من الألفاظ الفارسية « ابريق ـ بللور ـ كوز ـ فلفل ـ وماهية ـ وشيشة » ، ومن الألفاظ الفارسية الاخرى التي يظنها كثير من الناس عربية « بستان » من « بو » رائحة ، و « ستان » مكان و « ميدان » من « مي » خمر ، و « دان » للدلالة على المكان حيث كانت الخمر في مدن الفرس القدماء تشرب في الساحات العامة ·

وقد دخلت العربية بعض الألفاظ الحبشية مثل المشكاة ، و « برهان » وتعني النور في الحبشية · وتأثرت العربية كذلك بالآرامية التي كانت تجاور العربية من الشمال ومن الألفاظ الآرامية التي دخلت العربية جهنم وأصلها الآرامي : جيهنام ، وسكين ، وبالوعة ، ولقد كانت الأرامية وسيطا ساعد على دخول بعض الألفاظ اللاتينية الى العربية مثل الصراط (٢٨) والقنطار والقنطرة ·· اذ أن هذه الألفاظ دخلت اليونانية ثم أخذتها الآرامية ونقلها العرب عن الآراميين ·

ومن آثار الموقع والعزلة تعدد اللهجات في اللغة العربية ، واللهجة هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي الى بيئة خاصة وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات وتلك البيئة الشاملة اصطلح على تسميتها باللغة·

ولقد تكونت اللهجات في اللغة العربية نتيجة الانعزال والانفصال وقلة الاحتكاك بين القبائل الرعوية التي لا تكاد تستقر فيؤدي ذلك الى تشعب اللغة الى مجاميع صغيرة من البيئات اللغوية ٠

وقد تميزت لهجة قريش وانفردت بخصائص أتاحت لها أن تحفظ شخصيتها وأن تسمو على سائر اللهجات ، فبعدها الذي وصفه ابن خلدون عن بلاد العجم من جميع جهاتها كان حاجزا طبيعيا حال دون كثرة اتصالها بالأجانب فلم يداخلها من لكنة الأعاجم ما داخل القبائل المتطرفة التي كانت على اتصال وثيق بمن حولها من غير العرب ٠ ولحسن ظاظا أستاذ العلوم اللغوية بجامعة الرياض رأي في موضوع عزلة قريش ونقاء لهجتها ، اذ أنه يرى أن عزلة قريش لم تكن عزلة جغرافية في الجاهلية ، وانما هي عزلة دينية أدت الى محافظة شديدة على لغة الأسلاف الذين رفعوا القواعد من البيت ، لأن قريشا كانت تتولى حماية هذا البيت وسدانته ، وكانت تعول على الحج اليه من الناحية الاقتصادية ، الى جانب التجارة فكان لا بد أن تقف من العرب هذا الموقف اللغوى وهو ، رفض التطور العنيف للغة القديمة المقدسة ٠ ولقد أكد الفراء (٢٩) (يحيى بن زياد) صفاء لغة قريش وأوضح أسرار ذلك الصفاء بقوله « كانت العرب تحضر الموسم في كل عام ، وتحج البيت في الجاهلية ، وقريش يسمعون لغات العرب فما استحسنوه من لغاتهم تكلموا به ، فصاروا أفصح العرب ، وخلت لغتهم من مستبشع اللغات ومستقبح الالفاظ » ٠

وقد سأل معاوية يوما : من أفصح الناس ؟ فقال قائل قوم ارتفعوا عن لخلخانية الفرات ، وتيامنوا عن كشكشة تميم ، وتياسروا عن كسكسة بكر ، ليست لهم عجعجة قضاعة ولا طمطماتية « حمير » قال معاوية من هم ؟ قال المتكلم هم قريش (٣٠)

ولقد أثر الموقع مرة أخرى في نشاط سكان شبه الجزيرة العربية ، اذ أن موقع الحجاز بين الشام واليمن ، وكونه ممرا واستراحة للقوافل التي كانت تروح وتجيء بالبضائع بين الجنوب والشمال في الشتاء والصيف ، جعلهم يهتمون بالتجارة اهتماما بالغا ٠ والتجارة بين الشرق والغرب ضرورة فرضها اختلاف المناخ بين أقطار الشرق الهندي والغرب الأوروبي وبالتالى اختلاف الغلات مما أدى الى حاجة كل منها الى منتجات الآخر كما قال الهمداني (٣١) : لولا أن الله عز وجل خص بلطفه كل بلد من البلدان بشيء منعه غيرهم ، لبطلت التجارة وذهبت الصناعات ، ولما تغرب أحد ولا سافر ٠٠٠ وذهب الشراء والبيع والأخذ والعطاء ٠ الا أن الله أعطى كل صقع في كل حين نوعا من الخيرات ومنع الآخرين ليسافر هذا الى بلد هذا ويستمتع قوم بأمتعة قوم ليعتدل القسم وينتظم التدبير» ٠

لقد استثمر العرب موقع بلادهم الهام فاشتغل كثير منهم بالتجارة مارسوها رجالا ونساء ، خاصة الذين أشرفت بلادهم على طرق التجارة · ولم يغال استرابو (٣٢) حين قال « العرب تجار وسماسرة ، وقوم تجارة وبيع وشراء » ، اذ أن من لم يتاجر من العرب أفاد من التجارة بطريقة غير مباشرة ، فعمل دليلا للقوافل ، أو حارسا من الذين يؤجرون أنفسهم وسلاحهم لحمايتها ·

ولقد شغف العرب بالتجارة ، واستمر هذا الشغف حتى بعد ظهور الاسلام وخير دليل على ولوع العرب بالتجارة « آية الجمعة » وما تحكيه ·

ومن آثار التجارة في لغة العرب ، غنى هذه اللغة بألفاظ الاسفار ونزول الماء ووصف دواب السفر ، ويشهد بذلك أن أكثر مطالع القصائد في الجاهلية وبداية الاسلام يبدأ الشاعر فيها بذكر رحلته وما لاقى فيها من العناء والشقاء · وقد مدح العرب الغربة والاغتراب · وحينما أشرقت الدعوة الاسلامية شجعت المسلمين على طلب الرزق أينما كان ، قال تعالى : هو الذي جعل لكم الارض ذلولا فامشوا في مناكبها وكلوا من رزقه (٣٣) ·

وقال صلى الله عليه وسلم : البلاد بلاد الله والعباد عباد الله فحيث ما أصبت خيرا فأقم (٣٤) ·

وحينما سأل الحارث بن الحباب أي البلاد أحب اليك قال ما حسنت فيه حالى وعرض فيه جاهي ثم أنشأ يقول (٣٥) :

فلا كوفة أمى ولا بصرة أبى
ولا أنا يثنينى عن الرحلة الكسل

وقال آخر :

واذا الديار تنكرت عن حالها
فدع الديار وأسرع التحويلا

ليس المقام عليك فرضا لازما
في بلدة تدع العزيز ذليلا

ومن أمثلة العرب التي ترغب في السفر والطواف :

« كلب طواف خير من أسد رابض »

وحينما بدأ نظام الخلافة عند العرب لم يجدوا أنسب من لفظ « المبايعة » للدلالة على بذل الطاعة للخليفة . وغير خاف عنا أن كلمة المبايعة من كلمات التجارة · وكان نتيجة اشتغال العرب بالتجارة مع من جاورهم أن دخلت لغتهم ألفاظ كثيرة معظمها أسماء للبضائع التي يجلبها التجار من بلاد الفرس ، ويذكر الباحثون من هذه الكلمات الفارسية «الفيل ـ الجاموس ـ الديباج ـ الاستبرق»·

ومن الكلمات اليونانية «درهم ـ دكان ـ دينار ـ زبرجد ـ فرصة ـ فندق ـ قارب ـ كيس ـ لص » ·

ومما لا ريب فيه أن اختلاط القوافل والتجار بالعرب قد أدى الى تسرب كثير من الكلمات الأعجمية الى اللغة العربية ·

ونظرا لأهمية التجارة في حياة العرب فقد جاء الاسلوب القرآني مشوقا لهم من هذه الناحية ·

انظر الى قوله تعالى : « هل أدلكم على تجارة تنجيكم من عذاب أليم » ·

وقوله تعالى : « أولئك الذين اشتروا الضلالة بالهدى فما ربحت تجارتهم وما كانوا مهتدين » ·

ولما كان الأمن عاملا هاما في تشجيع التجارة وانتظامها ، جعل العرب أكبر أسواقهم في الأشهر الحرم وهي (رجب ـ ذو القعدة ـ ذو الحجة ـ المحرم) وكان أعظم العار أن يتعدى المرء حدود الشهر الحرام والبلد الحرام ··) ولهذا اطلقت العرب على حروب قريش وهوازن في عكاظ « حروب الفجار » لفجورهم باقتتالهم في الشهر الحرام ، ولقد احترم معظم العرب قريشا لمكانهم من الكعبة وكان العرب أرعى لحرمة الحرم منها لحرمة الشهر وأحسن القرشيون استغلال هذه المكانة ، فضربوا في جزيرة العرب شمالا وجنوبا متاجرين في ظل الأمن وكانوا يسيطرون على أسواق («عكاظ» ، ومجنة ، وذو المجاز) وهي الاسواق الثلاث الكبرى ·

وكان الناس يغشون الأسواق (٣٦) لمآرب شتى منها : الشراء والبيع والتفاخر ، وطلب الأمن ، وقد وصف بعض المستشرقين هذه الأسواق بأنها كانت كاحتفالات الأعياد الأولمبية التي ابتكرها اليونانيون القدماء ·

ولقد ساعد أشراف قريش على سوق عكاظ (٣٧) سنوات طويلة على أن تكون لغتها ولهجتها هي اللهجة الرسمية بين أطراف الجزيرة العربية ، لان القبائل تأتي اليها بشعرائها وخطبائها فتختار ما يروق لها وما تصطفيه من ألفاظ

وعبارات حتى استخلصت تلك اللغة الممتازة التي كانت أداة مناظرات ومساجلات رواد عكاظ اذ نه لا يتصور أن تتم هذه اللقاءات الادبية الا من خلال لغة يفهمها الجميع ٠

ولعل أعظم آثار الاسواق قبل البعثة المحمدية هو هذا التوحيد اللغوى الذي قام على أساس انتقاء الألفاظ والاساليب ٠

ومن العوامل الاخرى التي ساعدت على اشاعة لهجة قريش بين العرب وجعلها نواة الوحدة اللغوية للعرب قبل الاسلام وجود الكعبة التي كان العرب يحجون اليها ليؤدوا مناسكهم فيها ويلتمسون الزلفى من أصنامها التي توسطها « هبل » (٣٨) وترتب على ذلك تأثر الوفود بعضهم بلهجات بعض مما أدى الى تكوين نواة لغة مشتركة بين العرب أساسها لهجة مكة والحجاز ٠

أما فيما يتعلق بأثر **المناخ** في لغتنا العربية فقد كان كبيرا لأن حياة البدوي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمطر والكلأ ، ومن هنا كان العرب يكثرون بطبيعتهم وحاجتهم الى الغيث من التحديق في السماء ، ولقد أصبح العرب بطول الملاحظة والتجريب يميزون بين الظاهرات المناخية المختلفة التي ترتبط بسقوط الامطار ٠ وقد أورد الثعالبي في « فقه اللغة » أكثر من أربعين اسما وصفة للرياح وذكر جرجي زيدان (٣٩) أن للسحاب عند العرب مائة وخمسين اسما ، وللمطر أربعة وثمانين اسما ٠

ولقد كانت ظروف المناخ مصدرا أوحى للانسان بعديد من الكلمات التي تعتبر بمثابة صدى لأصوات الطبيعة والتي غالبا ما يطلق عليها أونوماتوبيا (Onomatopoeia) ومن أمثلة ذلك أزيز الريح ، حفيف الورق ٠

وأدى مناخ شبه الجزيرة العربية الصحراوى الجاف الى زيادة أهمية الماء والحاجة اليه وانعكس صدى ذلك في اللغة فاتسع تدريج التعبير عن العطش حتى أصبحت الكلمات الدالة عليه تتدرج تدرج مقياس الحرارة «الترمومتر» من العطش القليل الى العطش القاتل على النحو التالى :

العطش ــ الظمأ ــ الصدى ــ الغلة ــ اللهبة ــ الهيام ــ الأوام ــ الجواد وهو العطش القاتل ٠ وفي البيئة الجغرافية الجافة عبرت العربية في سعة لا نظير لها عن الآبار ومياهها في أسماء بلغت جملتها كما ذكرها الثعالبي (٤٠) سبعة وثلاثين اسما وصفة ، كل اسم منها كأنه تعبير « شفري » يلخص حالة المياه كماً وكيفاً ، فمثلا « الزلال » اذا جمع الصفاء والعذوبة والبرد ، و «الفساق» ماء البئر البارد المنتن ٠

وبالنسبة لعمق الآبار وكمية مائها فقد ورد أكثر من عشرين اسما وصفه منها « الظنون » وهي البئر التي لا يدري أفيها أم لا ، و « المكول » القليل الماء ·

ومن الكنايات والاستعارات التي أوحت بها ظروف المناخ قولنا « أظلني بعطفه » ، و « أقر عيني » من القر وهو البرد ، و « أثلج صدري » وبطبيعة الحال لا نجد مثل هذه التعبيرات في لغات المناطق الباردة ·

وهكذا رأينا من الأمثلة السابقة كيف أثرى المناخ اللغة العربية · وكما أثر المناخ في اللغة العربية من حيث كثرة الكلمات الدالة على ظروفه، فقد أثرت كذلك **البيئة الحيوية** من نبات وحيوانات في لغتنا العربية وانعكس ذلك في كثرة الكلمات الدالة على الحشائش وأنواعها وصفات المراعي · والغطاء النباتي في شبه الجزيرة العربية عموما فقير وقد انعكس ذلك على حيوانات الرعى · بحيث أصبح الجمل أكثر الحيوانات ملاءمة لهذه البيئة الجغرافية · ويعد الجمل أنفع الحيوانات للبدوى منه يأخذ الغذاء والكساء ، وعليه يتنقل في الصحراء ، ومن روثه يتخذ البدوى وقوده ومن بوله الدواء ، وهو العملة الصعبة التي لا تنخفض قيمتها على الدوام ويفضل جميع البدو التعامل بها فيقبلونها مهرا لعروس أو دية لمصاب ·

والناقة أم حنون للبدوى ترضعه لبنها طوال حياته ، مهما بلغ عمره لا تفطمه أبدا كما تفعل أمه التي حملته بين أحشائها · وليس من الغريب أن يدهش رينان Renan الفرنسى أحد الباحثين البارزين في اللغات السامية ، حينما ينقل عن الاستاذ دى هامر De hammer انه توصل الى جمع أكثر من ٥٦٤٤ لفظا يتعلق بشئون الجمل رفيق الاعرابي في الصحراء· وتضم المعاجم العربية نحو ألف اسم وصفة للجمل ، الذي لعب دورا لغويا هاما في حياة العربية فهو الذي سهل نشرها ليتحدث بها نحو مائة وأربعين مليونا ·

ولما كانت الابل هي أهم ما يملك العربي من ثروة فمن الطبيعي أن يكون لأسمائها وصفاتها أثر كبير في لغتنا · وتبدو آثار الجمل واضحة في لغتنا العربية وان ابتعدت كثيرا عن ذلك الحيوان الصحراوى ، تماما كالصوف الذي ينزعه الانسان من فوق اجسام الاغنام ليصنع منه حلة أو معطفا يتباهى به · ومن الألفاظ التي ترجع في أصلها الى الابل « الاناقة » (٤١) اشتق هذا اللفظ من الناقة ولقد انتقل المعنى من تلك البهيمة الصحراوية الى المدينة المترفة ، وقد مرت هذه الكلمة بتطور على هذا النحو « نوقت البعير » بمعنى ذللته وجعلته مطواعا ، ثم تلى ذلك « نوقت الشيء » أي صففته وهندمته ، وهكذا عرفت الناقة البدوية سبيلها فتسللت الى صميم الحضارة المعاصرة ·

أما البعير أو الجمل فقد غزا اللغة العربية بألفاظ كثيرة اشتقت من اسمه مثل « الجميل » و « المجاملة » ويرجع ذلك لتقدير البدوي لفضيلة الصبر عند الجمل ، وكان « التجمل » أي « التصبر » من شيم المثالية العربية ٠٠

وهكذا تسلل الجمل مع الناقة شريكة بيدائه ورفيقة دربه وأسفاره الى حياتنا العصرية ، ومن الألفاظ الاخرى التي استعارها العربي من البيئة الحيوية، وصف الزوجة بالعقيلة أو القرينة وكلا اللفظين استخدم مع الحيوان لأول مرة ، فالعقيلة من « العقل » عقل الناقة مع الجمل ، و « القرينة » من ربط قرن البقرة٠

والى جانب الظروف الطبيعية المختلفة التي أثرت في اللغة العربية ، فانها قد تأثرت كذلك بعوامل بشرية أخرى اذ أننا يمكن أن نلمس جوانب الحياة العقلية والاجتماعية للعرب من دراسة اللغة العربية ، ومن الشواهد على ذلك لفظ الصديق في العربية فهو مشتق من الصدق وعلى ذلك يكون مفهوم العرب للصديق مبنيا على فكرة الصدق في المعاملة (٤٢) ٠ كما أن كلمات اللغة العربية يرتبط بعضها بالبعض الآخر كارتباط أفراد القبيلة والاسرة ، وارتباط الكلمات يكون حول معنى معين تدل عليه بعض الحروف الثابتة في هذه الكلمات ، فالرابطة الاشتقاقية في ألفاظ العرب كالرابطة النسبية في أفراد العرب ، وعلى سبيل المثال كلمة « قطع » مع ما يمكن أن يشتق منها من تصاريف فعلية ومشتقات اسمية ومصادر وغيرها تزيد على مائة وخمسين كلمة (٤٣) كلها تلتقي حول معنى « القطع » وهكذا حافظت مفردات العربية على نسبها محافظة العرب على أنسابهم ٠

وثمة ظاهرة أخرى في اللغة العربية هي أن الكلمة حرة طليقة في الجملة تستطيع أن تنتقل وتتجول كما يتجول البدو ويمكن أن تصاغ الجملة بعدة طرق تتبادل فيها الكلمات المواقع لكنها تدل على المقصود منها وعلى سبيل المثال يمكن أن تكتب جملة واحدة وفق الأمثلة الآتية :

أ ـ أكلت الابل العشب ٠

ب ـ العشب أكلته الابل ٠

جـ ـ الابل أكلت العشب ٠

د ـ أكلت العشب الابل ٠

من الامثلة السابقة يتضح لنا أن «موقع» الكلمة في الجملة العربية لا يحدد وظيفتها بالقدر الذي يظهر في كثير من اللغات الاخرى مثل الانجليزية مثلا ،

ولذلك كان لا بد من استخدام الحركات كالضمة التي تدل على القوة والقرب ، والفتحة التي تدل على البعد والضعف حتى تتحدد وظيفة الكلمة في الجملة ٠

ومن الخصائص التي تكاد تنفرد بها العربية وتشابه ما يسود المجتمع القبلي أو البدوي ، وهي أنه كما تدين القبيلة بالولاء لفرد من الافراد فيسوس أمورها ، فان بعض حروف الكلمات تسيطر عليها وتعطي لها معنى خاصا ، وعلى سبيل الامثلة وجود حرف « الحاء » في نهاية الفعل يفيد معنى الانتشار مثل باح (انتشار السر) ، لاح (انتشار الضوء) ، صاح (انتشار الصوت) ، ساح (انتشار السائل) ، كما أن بداية الفعل العربي بحرف « الغين » تجعله يفيد معنى الاختفاء مثل : غاب ، غرق ، غاص ، غام ٠ وهناك أمثلة كثيرة توضح سيطرة حرف على معنى الكلمة ٠

من الأمثلة السابقة يتضح لنا مدى التطابق بين المجتمع العربي ولغته ان سمات العرب وخصائص حياتهم تظهر في لغتهم بشكل صادق وأمين ، فالكلمات أسر ، والكلمات تتجول في الجملة تجول الرعاة ، وقد يتاح لحرف أن يسيطر على معنى الكلمة فيصبح نواة دلالتها كما قد يتاح لفرد أن يسيطر على قبيلته ليصبح شيخها ٠

انتشار اللغة العربية

أولا : العوامل التي ساعدت على انتشار العربية :

تضافرت مجموعة من العوامل ساعدت على انتشار اللغة العربية ، وأبرز هذه العوامل على الاطلاق الدين الاسلامي ومعجزته الكبرى وهي القرآن الكريم الذي أنزله الله بلسان عربي مبين ٠

ويمكن القول بأن الاسلام هو العامل الاساسى الذي مكن انتشار العربية بين شعوب كثيرة وأتاح تداولها في أقطار عديدة ، وهو الدرع التي صانت العربية خلال العصور المختلفة رغم ما تعرضت له من هجمات أعدائها الشرسة ٠ والمسلمون مطالبون بالتعبد بآيات القرآن في صلاتهم، فلكي تقبل صلاة كل مسلم فعليه أن يقرأ القرآن حتى تصح صلاته ، ولا تكفي قراءة الراهب أو القسيس كما في الأديان الاخرى ٠

ولقد ذكر المستشرق « بروكلمان » (٤٤) أنه بفضل القرآن بلغت العربية مدى لا تكاد تعرفه أية لغة من لغات الدنيا ، والمسلمون جميعا يؤمنون بأن العربية هي وحدها اللسان الذي أحل لهم أن يستعملوه في صلاتهم وبهذا اكتسبت

العربية منذ زمان طويل مكانة رفيعة فاقت جميع لغات الدنيا . وقال عبد الكريم جرمانوس : ان في الاسلام سندا هاما للغة العربية أبقى على روعتها وخلودها فلم تنل منها الاجيال المتعاقبة على نقيض ما حدث للغات القديمة المماثلة كاللاتينية حيث انزوت تماما بين جدران المعابد .

ولعل من معجزات النبي عليه السلام التي لم يكن يذكرها العلماء في جملة معجزاته أنه أعاد للبلاد السامية وحدتها اللغوية بعد أن تفرقت بمرور القرون حيث انتشرت العربية وقضت على سائر اللغات الاخرى تقريبا في الجزيرة العربية وبلاد الشام والعراق ومصر .

وكانت العربية قبل الاسلام لهجات متعددة ، لهجة لكنانة وهذيل وثقيف وخزاعة وأسد وعرب الحجاز ، ولهجة تميم وقيس في وسط الجزيرة ، ولهجة لربيعة في شمال الجزيرة ، وكانت كل لهجة تفترق عن غيرها في كيفية النطق بها ولكن هذه اللهجات لم تلبث أن أخذت اتجاها واحدا يتمثل في لهجة قريش .

ومن الامور الاخرى التي ساعدت على انتشار العربية ، سماحة المجتمع الاسلامي الذي قرر على لسان محمد عليه السلام أن كل من يتكلم العربية فهو عربي ، وبهذا أفسح النبي عليه السلام مجال التعريب أمام غير العرب مشجعا على تعلم العربية التي أصبحت وثيقة الانتماء الى العرب أيا كان أصل من تعلمها، وقال صلى الله عليه وسلم : يا أيها الناس ان الرب واحد ، والأب واحد وليست العربية بأحدكم من أب أو أم ، وانما هي اللسان فمن تكلم بالعربية فهو عربي (٤٥) .

وساعد كذلك على انتشار العربية هجرات كثير من القبائل العربية الى بلاد الشام والعراق ومصر واقامتهم فيها وكانوا النواة التي قام عليها أساس تعريب هذه الأقطار ، كما أن الاستعانة بآلاف الاسرى كعبيد أو خدم الى جانب السبايا من الاماء والاقبال على الزواج من غير العربيات كل ذلك ساعد بلا ريب في عمليات التعريب .

ومن الاحداث الجديرة بالذكر في مجال انتشار العربية ذلك الامر الذي أصدره عبد الملك بن مروان بتعريب الدواوين في الامصار ، وقد كلف صالح بن عبد الرحمن ـ وكان يحسن العربية والفارسية ـ بتعريب ديوان العراق من الفارسية الى العربية ، وقد حاول الفرس اغراءه بالمال حتى يتظاهر بعجزه لكنه أبى رغم ما وضعوه وعرضوه عليه من مشكلات لغوية في الترجمة وذهبت كل

محاولات الفرس عبثا ولم يملك رئيس الديوان مروان شاه الا أن يقول لصالح بن عبد الرحمن : قطع الله أصلك من الدنيا كما قطعت أصل الفارسية (٤٦)

وساعد على انتشار العربية في بلاد الشام أن معظم سكان الشام كانوا يتكلمون « الآرامية » وهي لغة سامية شقيقة للغة العربية ، وساعد على انتشار العربية في مصر أن لغة المصريين قبل الاسلام كانت القبطية وهي لغة حامية ، واللغات الحامية والسامية مجموعتان لغويتان متقاربتان بل كثيرا ما يدمجهما اللغويون في مجموعة واحدة وعلى هذا النحو لم يكن الامر عسيرا على أن تستبدل لغة سامية بأخرى ، كما لم تكن العربية غريبة أو بعيدة عن المجموعات اللغوية الحامية التي سارع أصحابها باتخاذ العربية ، ولم يكد القرن الثالث الهجرى أن ينقضى حتى وجدت العربية سبيلها الى الكنائس القبطية في مصر فوعظ بها رجال الدين وكتبوا بها سير الآباء المسيحيين وخطوا بها الانجيل ·

ويرى العلامة أحمد كمال باشا ان العربية أصل للغة المصرية القديمة ، وقد ألف قاموسا ضخما أورد فيه ألوفا من الكلمات الهيروغليفية الموافقة للغة العربية ، اما موافقة تامة ، أو موافقة بضرب من التحريف أو القلب والابدال (٤٧) ·

ومن العوامل الاخرى التي ساعدت على انتشار العربية ؛

أن الفتوحات الاسلامية التي تمت خلال فترة وجيزة نسبيا قد حملت معها العربية ، فالعربية كانت لغة الفاتحين المنتصرين ، ولغة الادارة في الاقطار المفتوحة ، وقد أيقن بعض الناس من أقطار البلاد المفتوحة أن تعلم العربية واتقانها هو السبيل للوصول الى الوظائف الكبرى فأقبلوا على العربية لتحقيق أغراضهم الدنيوية ولم يكد يبدأ القرن الخامس الهجرى حتى اندثرت اليونانية والرومانية والآرامية من الشام واندثرت القبطية من مصر ، وانحسرت البربرية الى مناطق منعزلة في صحراء المغرب وجباله (٤٨) ·

ومما لا شك فيه أن الظروف الجغرافية الطبيعية من موقع ومناخ وسطح كان لها آثار لا تنكر في انتشار العربية ·

ويبدو أثر الموقع واضحا حينما ننظر الى خريطة انتشار العربية لنجد أن الاقطار المحيطة بشبه الجزيرة العربية هي الاقطار التي انتشرت فيها العربية وتشمل الشرق الادنى كله حتى هضبة آسيا الصغرى شمالا ، وجبال كردستان وزاجروس شرقا ، ومصر وشمالي افريقيا والسودان غربا · ثم نجد نطاقا آخر انتشرت فيه الكلمات العربية بنسب تقل كلما ابتعدنا عن النطاق الاول ويتمثل

في ايران وباكستان والملايو واندونيسيا شرقا ، وتركيا شمالا ، والصومال وتنزانيا وأوغنده جنوبا ، وتشاد والسنغال ونيجيريا وغيرهما غربا . وأهم ما نلاحظه على امتداد نطاق العربية أنه امتداد ليس منتظم الشكل في العادة فهو امتداد كبير في شمالى أفريقيا يصل الى سواحلها الشمالية الغربية في المملكة المغربية وموريتانيا ، لكنه لا يمتد الى الحبشة ذات الموقع القريب ، على الرغم من أن معظم اللغات التي تسود الحبشة من أصل سامي ولعل السبب في ذلك هو وجود مجموعة الهضاب والمرتفعات التي تمثل حاجزا طبيعيا جد متين يعوق اتصال السهل الساحلي بداخلية القارة .

وكان من آثار هذه المرتفعات أن عزلت المناطق الساحلية في شرقي افريقيا عن قلب القارة، وفرضت عليها أن تتجه الى الجزيرة العربية وأن ترتبط معها بصلات عديدة منذ عهود سحيقة لا تعي ذاكرة التاريخ قدمها (٤٩) ، واستمرت صلات شرقي افريقيا ببلاد العرب طوال عصور التاريخ لانها صلات فرضها الموقع وأملتها ظروف تضاريسية ومناخية متنوعة . ومن بين ما نلمسه كذلك من آثار هضاب شرقي افريقيا أنها جعلت الهجرات العربية تتجه على طول امتداد السهول الساحلية صوب الجنوب ، اذ أن الشعوب البدوية لم تستطع أن تخترق النطاق الهضبي ، ولقد قال عمر بن الخطاب « لا يفلح العربي الا حيث يفلح الجمل » وحيثما حل العربي ترك ألفاظا من لغته تتناسب في كثرتها مع كثرة من حلوا من العرب وطول بقائهم ، كما أن انتشار العربية في الشمال الشرقي لم يكن ذا عمق كبير كانتشارها في الشمال الغربي ، وربما يرجع عدم انتشار العربية في ايران الى أن اللغة الايرانية ليست قريبة الصلة باللغة العربية ولا تنتمي الى أسرتها السامية ، كما أن الدولة العباسية غلب عليها الطابع الفارسى بسبب ميل العباسيين للفرس ، ويذكر المؤرخون أن لغة كثير من الناس في الدولة العباسية كانت ثنائية (فارسية وعربية) ، وكان الامراء والوزراء ومعظمهم من الفرس يؤثرون التحدث بالفارسية حتى في قصور الخليفة (٥٠) .

ومهما يكن الامر فقد ساهمت الظروف الجغرافية البشرية والطبيعية في انتشار العربية ، ونحن لا ننكر حماس المسلمين وجهادهم الصادق في سبيل الله وعملهم على نشر العربية لغة القرآن ، وفي نفس الوقت لا نقلل من أثر الظروف الجغرافية من مناخ وسطح في انتشار العربية والاسلام كما فعل بعض الباحثين (٥١) .

ولا يفوتنا ونحن نتابع العوامل التي ساعدت على انتشار العربية أن نشير الى أن خصائص اللغة العربية قد ساعدت على انتشارها كلغة دين ولغة مدنية ،

فاللغة العربية لغة اشتقاق يصل عدد موادها الى ٤٠٠ ألف مادة ، بينما عدد كلمات كثير من اللغات الاوروبية مثل الفرنسية أو الاسبانية أو الانجليزية لا يجاوز مائة ألف كلمة · وقد ذكر الخليل بن أحمد في كتاب العين : أن عدد أبنية كلام العرب المستعمل والمهمل (١٢ر٣٠٥ر٤١٢) أي أكثر من اثني عشر مليون كلمة ، وهو يقصد بهذا الرقم ما يمكن تكوينه بتركيب أحرف الهجاء على كل شكل من الثنائي والثلاثي والرباعي (٥٢) ، واللغة العربية في مجال الاشتقاق لا تبارى ، ولا تنافسها لغة أخرى في كثرة كلماتها مما جعل سعتها تستوعب جميع المعاني · وتتميز اللغة العربية كذلك بتنويع أساليبها بحيث يمكن التعبير عن المعنى الواحد بتعبيرات مختلفة ما بين حقيقة ومجاز أو استعارة وكناية ·

وثمة سبب آخر هام أدى الى انتشار العربية هو تفوقها اللغوى اذ أن اللغة العربية لغة قوية ، ورثت حيويتها عن البيئة الصحراوية القاسية التي نشأت في رحابها ، فأعانتها هذه الحيوية على مغالبة صعاب الزمان ، وتتمثل قوة العربية في ايجاز جملها دون أن تنقصها دقة التعبير ، فهي قادرة بأساليبها الموجزة على التعبير عن أخفى الافكار وأدق المعاني (٥٣) ·

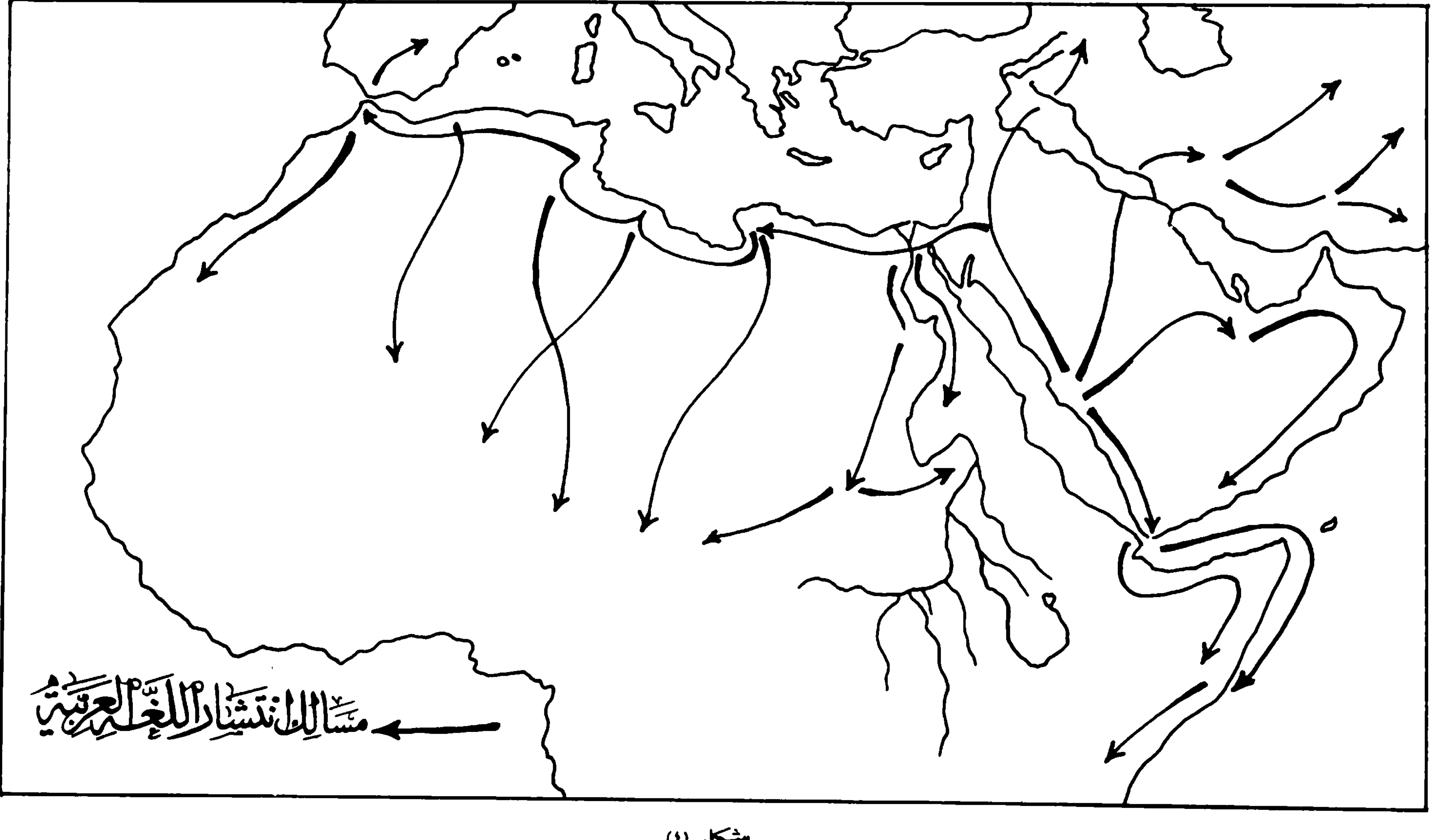
ولقد اختبرت (٥٤) اللغة العربية طوال قرون طويلة فلم تعجز ولم تضق بكل ما أدركه الانسان من علم وثقافة ومن صناعة بل وسعت حضارة القرون المتطاولة والامم المختلفة غير كارهة ولا مكرهة ·

ولقد أراد الله لها أن تكون لغة كتابه وترجمان وحيه وبلاغ رسالته ، فاشتملت على العالم الحسى والعقلى مصوّرا في كلمات وآيات ، وجوزيت على هذا خلودا ما خلد للانسان عقل وقلب ، وما استقام له احساس وادراك ·

وتقلب الزمن ، وتوالت المحن ، وثارت الفتن وهي ثابتة خالدة ، خمسة عشر قرنا محت لغات وبدلت لغات والعربية هي العربية لم تمح ولم تغير أو تبدل حتى أن أبناء اليوم يفهمون أشعار الجاهلية والمخضرمين كما يفهمون اشعار المعاصرين ·

ثانيا : مسالك انتشار العربية (شكل ٤) :

انتشرت العربية قبل الاسلام لكن انتشارها كان عن طريق العلاقات التجارية ولم يتعد أسماء بعض السلع ولم يتخط بعض المناطق المجاورة · وما أن ظهر الاسلام حتى ارتبط انتشار العربية بانتشاره ارتباطا وثيقا ، وبدأ زحف



شكل (٤)

العربية الكبير ينتشر مع انتشار الاسلام ، فقد زحفت العربية جنوبا وحلت محل لغات جنوبي الجزيرة العربية ، ثم عبرت المحيط الهندي الى شرقي افريقيا ، وزحفت شمالا فقهرت الآرامية في بلاد الشام وأرض الرافدين ، وكانت الفتوح الاسلامية قد أخذت تتجه نحو الشام حينما أرسل أبو بكر الجيش الذي كان النبي عليه الصلاة والسلام قد عزم على ارساله الى مشارف الشام ، ولم يثن أبا بكر عن ذلك معارضة بعض المسلمين بسبب اضطراب حالة بلاد العرب اذ ذاك فأسكت احتجاجاتهم بقوله (٥٥) : لا أرد قضاء قضى به رسول الله ، ولو ظننت أن السباع تختطفني لانفذت جيش أسامة كما أمر النبي عليه السلام ٠

وهكذا صمم أبو بكر الصديق رضي الله عنه على تنفيذ ما خطط له النبي عليه السلام ، وبعد أن قضى أبو بكر على حركة الردة ، بدأ يسعى لنشر الاسلام في اتجاهين اتجاه شرقي الى بلاد الفرس ، واتجاه شمالى الى بلاد الشام ٠ وكان أبو بكر قد عين لكل أمير طريقا يسلكه ومدينة يتمركز فيها ويقطنها بعد الفتح مع عسكره وعيالاتهم اذ أن القبائل العربية كانت تنتقل في سيرها بأثقالها وذراريها (٥٦) ٠

واتجهت العربية غربا مع الفتوح الاسلامية الى افريقيا فقضت على القبطية في مصر وقوضت لهجات البربر في شمال افريقيا ، ومن المغرب عبرت العربية مضيق جبل طارق الى اسبانيا ٠ وبفضل نشاط الملاحة العربية في البحر المتوسط نقلت العربية الى بعض جزره ، ومنها مالطة حيث يتكلم الناس بالعربية حتى الان (٥٧) ٠

ولقد سلكت الفتوح اللغوية العربية طريقين رئيسيتين الى افريقيا ، هما : طريق برية عبر شبه جزيرة سيناء وبرزخ السويس ، والطريق الثانية عبر باب المندب وهي طريق بحرية ٠

وهناك ممرات أخرى سلكتها العربية عبر البحر الاحمر الى الساحل الافريقي أو عن طريق ساحل المحيط الهندي وقد توغلت الهجرات العربية من مصر نحو الجنوب عبر الصحراء الشرقية الى السودان ٠

ثالثا : نتائج انتشار العربية :

انتشرت العربية انتشارا كبيرا خلال القرنين الثاني والثالث للهجرة لكنها اصطدمت بلغات أخرى وخاضت معها معارك لغوية طويلة كان من أبرز نتائجها ، القضاء على كثير من اللغات مثل السبئية والمعينية والقتبانية وغيرها في جنوب

الجزيرة العربية ، والآرامية في منطقة أرض الرافدين وبلاد الشام ، وكانت السريانية أشد اللهجات الآرامية مقاومة للعربية لأنها كانت لغة الكنيسة المسيحية . وقد لجأ رجال الكنيسة انفسهم بعد ذلك الى استعمال العربية في مؤلفاتهم منذ القرن العاشر الميلادي حين ازدهر الادب اللاهوتي المسيحي المكتوب بالعربية (٥٨) . وفي مصر دانت القبطية للعربية ، واستخدم رجال الكنيسة المسيحيون العربية ونسوا القبطية حتى اذا ما جاء القرن الثاني عشر صارت القبطية لغة ميتة واختفت آثارها بعد القرن السادس عشر . وفي شمال افريقيا سادت العربية بعد أن قضت على اللهجات البربرية فيما عدا بعض المناطق المنعزلة .

وكان من نتائج انتشار العربية في الاقطار الاسلامية كذلك ، انتشار ظاهرة اللحن التي ظهرت بوادرها منذ اتصال العرب بغيرهم . وعلى الرغم من أن العربية هي لغة المنتصرين الا أنها لم تسلم من آثار المعارك وصراع البقاء مع اللغات الاخرى التي التقت بها فظهرت بعض الانحرافات في نطق بعض الاصوات ومنها « الضاد » التي نطقت « ظاء » ومن هنا شاعت تسمية العربية بلغة الضاد في القرن الرابع الهجرى للتمييز بين العرب وغيرهم من الفرس والاتراك (٥٩) . ويعتقد بأن التسمية ظهرت في بغداد ثم انتقلت الى البلاد العربية الاخرى وسببها أن الاتراك والفرس ينطقون « الضاد » ظاء فيقولون « حظرتنا » وهم يقصدون « حضرتنا » ، وفي « ضابط » ظابط . وقد ألف الصاحب بن عياد كتابا سماه « الفرق بين الضاد والظاء » وذلك في القرن الرابع الهجرى . وحينما لاحظ بعض الجغرافيين العرب خلال جولاتهم في الاقطار العربية من مملكة الاسلام اختلاف لهجات العربية تناولوا دراستها ، ومن أبرز الذين درسوا لهجات العربية وتوزيعها الجغرافي محمد بن أحمد المقدسى ، في مصنفه « أحسن التقاسيم في معرفة الاقاليم » الذي وضعه في نهاية القرن الرابع الهجرى حينما تناول خصائص اللهجات العربية لكل اقليم . ويذكر المقدسى (٦٠) : أهل هذا الاقليم (جزيرة العرب) لغتهم العربية الا بصحار فان نداهم وكلامهم بالفارسية وأكثر أهل عدن وجدة فرس الا أن اللغة العربية ... وأهل عدن يقولون لرجليه رجلينه ، ليديه يدينه وقس عليه ، ويجعلون الجيم كافا فيقولون لرجب ركب ، ولرجل ركل . وبذكر المقدسى أن أصح لغة بالجزيرة العربية هي لغة هذيل ثم بقية الحجاز الا الاحقاف فان لسانهم وحش .

ويصف المقدسى لغات (٦١) العراق فيقول : ولغاتهم مختلفة أصحها الكوفية لقربهم من البادية وبعدهم عن النبط ... وأما البطائح فنبط لا لسان ولا عقل .

ويتناول المقدسي اللغة في مصر فيقول (٦٢) : لغتهم عربية غير أنها ركيكه رخوة وذمتهم يتحدثون بالقبطية · ومن النتائج التي ترتبت على انتشار العربية

دخول ألفاظ أعجمية كثيرة في لغتنا العربية طابت لها نفوس العرب ومرنت عليها ألسنتهم ، ومعظم هذه الألفاظ تدل على أشياء مادية كأسماء الأطعمة والنباتات والحيوانات والألبسة ، وقد أطلق علماء العربية على الكلمات التي دخلت العربية قبل الإسلام بالدخيل والتي دخلت في صدر الاسلام بالمولد ، أما ما أدخله المحدثون فيسمى بالمحدث أو العامية · على أن ما دخل العربية من ألفاظ أجنبية قليل بالنسبة لعدد مفردات اللغة العربية كما أشرنا من قبل ، كما أن ما دخل العربية لم يبق على حاله بل صيغ في قالب عربي من حيث الحروف والبناء . ومعظم ما دخل العربية لا يتعلق بالمعنويات بل بالماديات كالأطعمة والملابس وغيرها ·

وقد تصدى النحاة لظاهرة اللحن وأكبوا على وضع القواعد الكفيلة بالحفاظ على العربية ، حتى أنه ليمكن القول بأنه لم تحظ لغة باهتمام أبنائها كما حظيت العربية طوال أكثر من ألف عام تجسدت ثمار جهودهم فيها أسفارا ومجلدات تفوق في كمها وآرائها معظم ما كتب في انحاء (٦٣) اللغات الاخرى وكان الباعث على ذلك حرصهم الشديد على أداء نصوص الذكر الحكيم اداء فصيحا ·

ومما يذكره المؤرخون أن خلفاء الدولة الأموية كانوا يرسلون أبناءهم الى البادية ليكونوا بعيدين عن الامصار التي جذبت المسلمين من غير العرب فشاع فيها اللحن · ولعل أكبر حركة تأليف عرفتها العربية في كل تاريخها تلك التي تمت بعد اقتحام المغول لبغداد وتدمير خزائن كتبها ، اذ أنه يبدو أن الدارسين أرادوا انقاذ ما يمكن انقاذه من تراث أجدادهم بعد غارات المغول التخريبية (٦٤)· ومن أبرز من عرفوا في ذلك العصر ، ابن مالك النحوى ، وابن منظور المصري صاحب معجم لسان العرب ، وابن فضل العمرى ، صاحب مسالك الابصار في ممالك الامصار ، وجلال الدين السيوطى الذي يعد أغزر مؤلفي هذه الفترة انتاجا ·

ولقد تأثرت لغات الشعوب الاسلامية بالعربية لانها لغة القرآن ، فلا غرو اذ ان تترك آثارا عميقة تمثلت في انتشار الحروف العربية واتخاذها لكتابة اللغات الاسلامية كما هي الحال في اللغة الفارسية والأردية ، والملايوية · وكانت التركية تستعمل الحروف العربية حتى ٣ نوفمبر سنة ١٩٢٨م · يوم قضى كمال أتاتورك باستعمال الابجدية اللاتينية (٦٥) ، وكذلك

كانت الصومالية تكتب بالحروف العربية الى جانب الحروف اللاتينية الا أن الرئيس سياد برى قرر اتخاذ الحروف اللاتينية حروفا لكتابة الصومالية وبدأ تنفيذ ذلك في ٢١ يناير سنة ١٩٧٣م ٠ وقد برر اتخاذ الحروف اللاتينية بأن هناك سلسلة من الاعتبارات العلمية وضرورة ملحة دفعت الى ذلك (٦٦) ٠

ومن اللغات الاخرى التي تتخذ الحروف العربية في كتابتها لغة الباشتو في افغانستان ، والمورو في جزائر الفلبين ، والكانوري (تشاد) والهوسا (نيجيريا وتشاد) ، والفولانية (سنغال ــ نيجيريا ــ غينيا) ٠

ومن آثار اللغة العربية في لغات الشعوب الاسلامية ، دخول مئات من الكلمات العربية في بعض هذه اللغات ، ومن الطبيعي أن تكون كلمات العبادات والمعاملات الاسلامية هي أولى هذه الكلمات ، الى جانب الكلمات التي تفوقت في مجالها الحضارة العربية ، ويقال أن الفارسية التي تكتب اليوم تزيد ألفاظها العربية على الألفاظ الايرانية ، والكلمات العربية في النصوص الأدبية المكتوبة بلغة الملايو تزيد على ما فيها من كلمات اندونيسية خالصة ، وكانت العربية قد انتقلت الى جزر الهند الشرقية على أيدى الملاحين العرب في المحيط الهندي (٦٧)٠ وأثرت العربية كذلك في اللغة التركية ، والأردية ، والصومالية ، والسواحلية والهوساوية ، والفولانية وغيرها ٠ وحينما دخل الاسلام القارة الاوروبية عرفت الكلمات العربية طريقها الى كثير من اللغات الاوروبية مثل الاسبانية، والبرتغالية، والايطالية ، والفرنسية وغيرها (٦٨) ٠

الخريطة اللغوية المعاصرة للعالم العربي

نقصد بالعالم العربي اثنين وعشرين قطرا (٦٩) ، تمتد رقعتها في قارتي آسيا وافريقيا فتغطي مساحة تصل الى أربعة عشر مليونا من الكيلومترات المربعة، يصل نصيب الدول العربية الأفريقية منها الى عشرة ملايين من الكيلومترات ــ أي ٧١٪ من مجموع المساحة الكلية لأقطار العالم العربي ــ وتصل مساحة الدول العربية الآسيوية الى أربعة ملايين من الكيلومترات تقريبا ٠

ويثير مفهوم الأقطار العربية الان نقاشا تجسد في اتجاهين ، اتجاه يرى أن مفهوم الدول العربية الحالي هو تلك الدول الأعضاء في جامعة الدول العربية ، وعلى ذلك تكون هناك اثنتان وعشرون دولة عربية ، تسع منها في افريقيا ، وثلاث عشرة في آسيا واتجاه آخر ينادي بأن الدول العربية هي تلك الدول التي تتخذ من اللغة العربية لغة رسمية لها ، واستنادا الى ذلك تكون هناك دولتان من دول الجامعة العربية لا تعد في نظرهم عربية وهي الصومال وجيبوتي ٠ ويرى هذا

الفريق أن مجرد الانضمام الى الجامعة العربية لا يكسب صفة العروبة ، اذ أنه لا يكفي أن تقرر أية دولة انضمامها الى الجامعة العربية فتصبح عربية ، كما أن انسحاب أية دولة عربية من الجامعة لا يسقط عنها عروبتها (٧٠) • ويرى الفريق الأول « أنصار الانضمام الى الجامعة العربية ، أنه لا يمكن لأية دولة أن تنضم الى الجامعة العربية الا اذا كانت بينها وبين العروبة صلات قوية ومهما يكن الامر فاننا سنتناول الدول العربية كمجموعة الدول المنضمة للجامعة العربية •

ان دراسة الخريطة اللغوية لاقطار العالم العربي توضح لنا أكثر من مائة وثلاثين مليونا من أفراد سكان العالم العربي أو نحو ٨٩٪ من مجموع السكان يتحدثون العربية بينما يتحدث بغير العربية نحو سبعة عشر مليونا •

وتزيد نسبة المتحدثين بالعربية في أقطار الجناح العربي الآسيوى لتصل الى ٩٥٪ من مجموع السكان ، أما أقطار الجناح الأفريقي العربي فتنخفض فيه نسبة المتحدثين بالعربية لتصل الى ٨٥٪ من مجموع سكانه ، ولقد كانت نسبة المتحدثين بالعربية في أقطار الدول العربية الأفريقية تزيد على ٩٠٪ حتى بداية السبعينات الا أن انضمام كل من موريتانيا والصومال (٧١) وجيبوتي الى جامعة الدول العربية أدى الى انخفاض هذه النسبة على نحو ما ذكرنا •

وضع العربية في الدول العربية الأفريقية :

تغطي اللغة العربية معظم أفريقيا الشمالية ، ويمتد انتشارها على هيئة هلال قاعدته البحر المتوسط ويمتد طرفاه الى درجة عرض ١٢° شمالا تقريبا في السودان ، ودرجة عرض ١٤° شمالا تقريبا في غربي افريقيا (شكل ٥) •

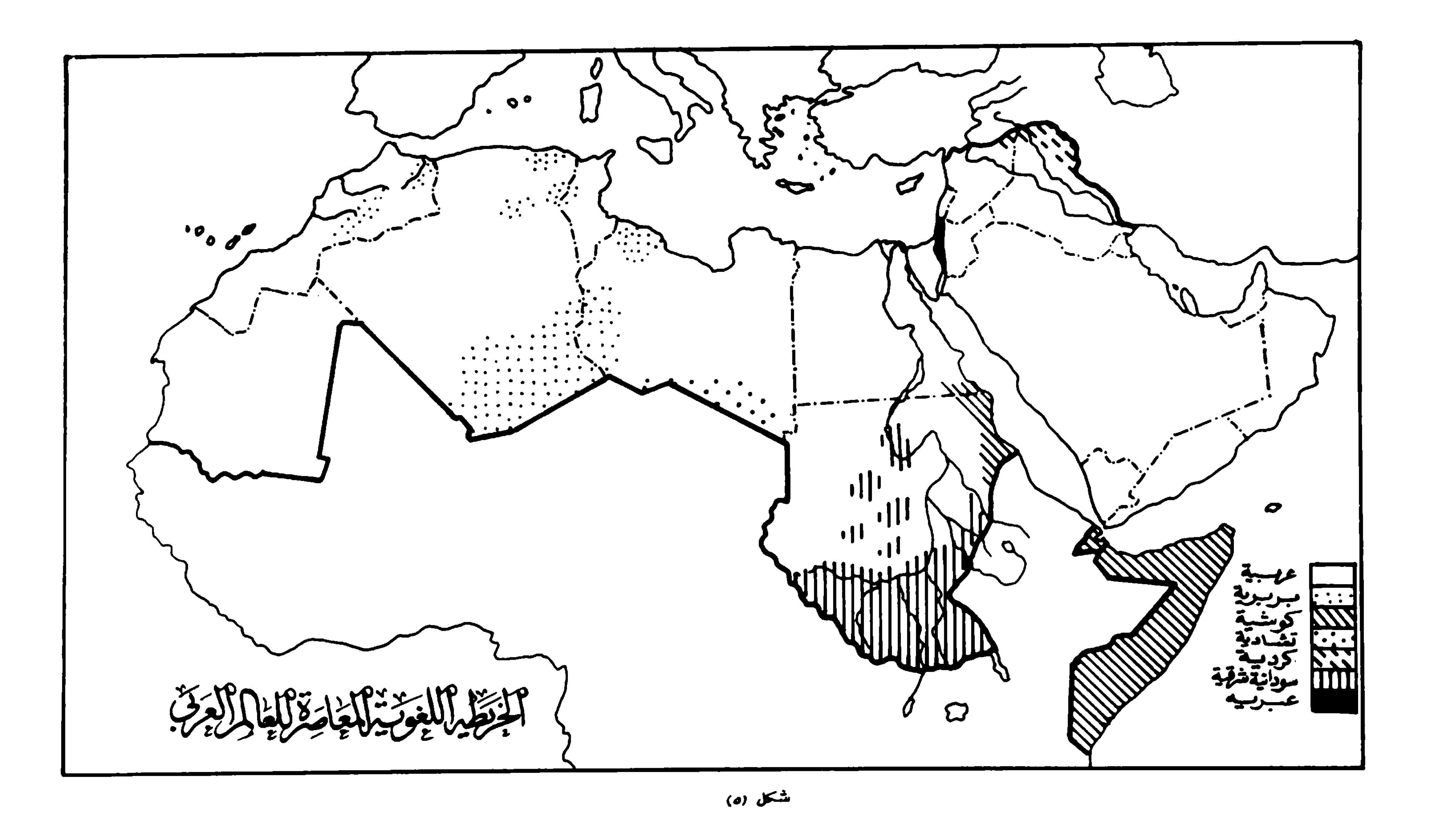
ويتحدث بالعربية نحو ثلث سكان (٧٢) القارة الافريقية • ونستطيع أن نقسم الدول العربية الافريقية من حيث نسب المتكلمين بالعربية على النحو التالى :

أ ـ دول يزيد عدد المتحدثين فيها بالعربية على ٩٥٪ وتشمل : جمهورية مصر العربية ـ ليبيا ـ تونس •

ب ـ دول يزيد المتحدثين فيها بالعربية على ٨٥٪ وتشمل الجزائر •

جـ ـ دول يزيد عدد المتحدثين فيها بالعربية على ٧٥٪ وتشمل : المغرب ، السودان ، موريتانيا •

د ـ دول أخرى عربية يتحدث العربية فيها نسبة قليلة من السكان مثل جمهورية الصومال وجمهورية جيبوتي حيث لا تزيد نسبة الذين يتحدثون العربية فيها على ٢٠٪ (٧٣) من السكان •


الخريطة اللغوية المعاصرة للعالم العربي
عربية
بربرية
كوشية
تشادية
كردية
سودانية شرقية
عبرية

شكل (٥)

أهم اللغات غير العربية في الأقطار العربية الأفريقية :

أهم اللغات غير العربية المنتشرة في أقطار العالم العربي الافريقي لغة البربر · ويبدو أن أصل اشتقاق لفظ البربر من كلمة لاتينية هي Barbari وتعني الأجانب أو الذين لا يفهم كلامهم · وينتمي البربر الى الحاميين الشماليين الذين ينتمون بدورهم الى القوقازيين ·

وللبربرية عدة لهجات أهمها لهجة « صنهاجة » التي يتحدث بها بعض بربر الجزائر وبعض بربر أطلس الكبير في المغرب والطوارق في جنوب وجنوب شرق الجزائر · ولهجة « الزناتية » ويتحدث بها بربر تونس ، وليبيا وسكان واحات مزاب ، وورقلة ، وطوقورت ، ولهجة الشلوح Chleuh ويتحدث بها بربر غربي أطلس الكبير في المغرب وبربر ووادي السوس ، ووادى درعة (٧٤) · ويتحدث بالبربرية في المغرب ٢٢٪ من السكان ، الى جانب ١٤٪ يتحدثون العربية والبربرية ، وتصل نسبة الذين يستخدمون البربرية في الجزائر الى ١٥٪ وفي تونس الى ١½٪ وفي ليبيا الى ١ ٪ · ويقدر عدد البربر بأكثر من ثمانية ملايين نسمة في المغرب والجزائر وتونس وليبيا وموريتانيا · وأهم المناطق التي ينتشر فيها البربر في ليبيا هي منطقة جبل نفوسه وغريان وبعض الواحات مثل واحة أوجلة وواحة غدامس ومدينة زوارة· ويتركز البربر في تونس بجزيرة جربة وقفصه وفي بعض المرتفعات الى الغرب من خليج قابس · أما في الجزائر فتزيد نسبة البربر في ولايتي قسطنطينة والجزائر ، وجبال أوراس ومنطقة القبائل · وهناك مجموعة من البربر في أطلس التل المطلة على سهل المتيحة ، وتنتمي مجموعة الطوارق الى البربر وتعيش الطوارق في مساحة كبيرة في جنوب وجنوب شرقي الجزائر · وينتشر البربر في المغرب في أطلس المتوسط وفي منطقة الريف والسهول المحيطة بها ، وسهول وادي السوس ، ووادى درعة (شكل ٥) · ومن اللغات الاخرى غير العربية المنتشرة في الاقطار العربية الافريقية، اللغات الكوشية وتنتشر في الصومال ، وجيبوتي ، والاجزاء الساحلية السودانية المطلة على البحر الاحمر في شمال شرقي السودان · ويتحدث باللغات الكوشية في أقطار العالم العربي نحو أربعة ملايين نسمة ، وتنتمي الصومالية بلهجاتها المتعددة الى الكوشية ، وقد دخلت اللغة الصومالية نسبة من الكلمات العربية لا تقل عن ٣٠٪ من مفردات الصومالية · وتلحق لهجات البجه في شرقي السودان باللغات الكوشية ويقترب عدد البجه من٨٠٠ ألف نسمة تشكل مجموعة الهدندوه أكبر نسبة من جماعاتها المختلفة ·

والى جانب لغات البربر واللغات الكوشية تنتشر لغات ولهجات تنتمي الى مجموعات لغوية مختلفة مثل لغات الشيلوك والنوير والدنكا وتنتمي الى مجموعة اللغات السودانية الشرقية ، وتنتشر هذه اللغـات جنوب السودان وفـي مناطق متفرقة في دار فور وكردفان ، وفي المحافظة الشمالية حول النيل الجنوبي حيث تعيش جماعات النوبيين ممثلة في الدناقلة ، والمحس والسكوت ، ويزيد عدد النوبيين في السودان على ٣٠٠ ألف نسمة ٠

وتنتشر في الأطراف الجنوبية من ليبيا لغة التيدا Teda وهي احدى اللهجات التشادية ٠ وتوجد في جنوب موريتانيا بعض اللغات الاخرى مثل لغة الولوف والتوكولور في وادي السنغال والسراخول في منطقة الحدود مع مالى ٠

وضع العربية في الأقطار الآسيوية :

سبقت الاشارة الى أن نسبة المتحدثين بالعربية في الأقطار العربية الآسيوية تصل الى ٩٥٪ من مجموع سكان أقطار هذه الدول باستثناء فلسطين المحتلة التي يصل عدد سكانها الى نحو ٣ر٥ مليون نسمة يصل عـدد العرب بينهم الى نحو ٦٠٠ ألف نسمة ، ويستخدم اليهود اللغة العبرية ٠

ويصل عدد الاكراد في العراق الى أكثر من مليون نسمة (تصل نسبتهم الى نحو ١٠٪ من مجموع السكان) يستخدمون الكردية، يتركز الأكراد في شمال شرقي العراق في منطقة جبال كردستان ، وتزيد نسبة الأكراد في بعض مناطق العراق مثل ألوية الموصل وأربيل وكركوك والسليمانية ، وكان قد صدر سنة ١٩٣١م ٠ قانون خاص باللغات المحلية في العراق أوجب أن تكون الكردية لغة المحاكم والتدريس في الألوية المذكورة (٧٥) ٠

وتنتشر الفارسية في شرقي العراق حيث يستخدمها نحو ٣٪ من مجموع السكان ، كما يستخدم التركية نحو ٢٪ من سكان العراق يعيشون في منطقة الحدود الشمالية ٠

من العرض السابق يتضح لنا أن ١٥٪ من سكان العراق لا يستخدمون العربية ٠

أما سوريا فيتحدث العربية فيها ٩٥٪ من مجموع السكان ، وتشترك فـي النسبة الباقية أربع لغات هي الكردية ، والأرمنية ، والتركية والسريانية (٧٦)٠

وتسود العربية بقية الأقطار العربية الآسيوية الأخرى مثل المملكة العربية السعودية ، والأردن واليمن والكويت وغيرها ، على أنه مما تجدر الاشارة اليه أنه توجد لهجات محلية تتباين ليس فقط من دولة الى أخرى بل وفي البلد الواحد من منطقة الى أخرى ، الا أن هذه اللهجات مع تعددها لا تحول دون الفهم أذ أن العربي يستطيع أن يجول في أقطار الدول العربية المختلفة وأن يفهم لهجاتها بكل يسر وسهولة ٠

NOTES ON THE GEOGRAPHY OF ARABIC LANGUAGE

Arabic is a semitic language which originated in the Arabian Peninsula. The effect of the geographic environment is clearly manifested in its vocabulary which abounds in words accurately describing desert environment.

The spread of Islam east and west led to the spread of Arabic language in the same directions. In this respect the Holy Qur'an has been of crucial significance in propagating the Arabic language in all the lands overwhelmed by Islam. Such a vast spread is unprecedented in the history of any language. The spread of the Arabic language has also been influenced by various geographical factors such as place, topography and climate. It spread northwards as far as Tigris and the Euphrates and westwards across Sinai and Strait of Bab al Mandab into Africa where it eventually replaced the Coptic and Berber languages.

At present, about 130 million people speak Arabic (representing 89% of the total population of the Arab world). Only about 17 million people of that total speak other languages, most important of which are:

Berber, Kushitic, Sudanic, Kurdic and Persian languages.

1. Spencer, J.E., Thomas, William L., Cultural Geog., New York, 1969, P. 19.
2. Brock and Webb, A Geog. of Mankind, New York, 1968, PP. 102–107.
3. Spencer, J.E., Op. cit, P. 21.

(٤) سعيد الافغاني ، نظرات في اللغة عند ابن حزم ، سنة ١٩٦٣م ، ص ١٩ .

(٥) اسرائيل ولفنسون ، تاريخ اللغات السامية ، القاهرة ، سنة ١٩٢٩م . ص ٣ .

(٦) انور الجندي ، الفصحى لغة القرآن ، دار الكتاب اللبناني ، بدون تاريخ طبع ، ص ٢٢ .

(٧) انور الجندي ، الفصحى لغة القرآن ، ص ٢٢ ، نقلا عن السيد محب الدين الخطيب ، الزهراء م١ .

(٨) جواد علي ، المفصل في تاريخ العرب قبل الاسلام ، جـ١ ، ص ٢٥٤ .

(٩) نسيب وهيبة الخازن ، من الساميين الى العرب ، بيروت سنة ١٩٦٢م ، ص ١٠ .

(١٠) صالح احمد العلي ، محاضرات في تاريخ العرب ، بغداد سنة ١٩٦٨ ص ٩ .

(١١) مصطفى مراد الدباغ ، جزيرة العرب ، الجزء الاول ، بيروت سنة ١٩٦٣م . ص ١٣٨ .

(١٢) أنور الجندى ، الفصحى لغة القرآن ، ص ٦ ، نقلا عن محب الدين الخطيب ، الزهراء .

(١٣) نسبه الى جبال الصفا المجاورة لجنوبي دمشق .

(١٤) السيد يعقوب بكر ، دراسات في فقه اللغة العربية ، مكتبة لبنان سنة ١٩٦٩ م. ، ص ٨ .

(١٥) عبد المحسن عاطف سلام ، حيوات العرب ، سنة ١٩٦٨ ، ص ٣٧ .

(١٦) السيد يعقوب بكر ، المصدر السابق ، ص ٨ ـ ٩ .

(١٧) عبد المحسن عاطف سلام ، المرجع السابق ، ص ٣٤ .

(١٨) جواد علي ، مصدر سبق ذكره ، ص ١٦ وما بعدها .

(١٩) عباس محمود العقاد ، الثقافة العربية أسبق من الثقافة اليونانية والعبرية ، ص ١٠ .

(٢٠) الشيخ احمد رضا العاملي ، مولد اللغة ، ص ٣٩ .

(٢١) جواد علي ، نفس المرجع السابق ، ص ١٥ .

(٢٢) اسرائيل ولفنسون ، المرجع السابق ، ص ٣٩ .

(٢٣) عبد المحسن عاطف سلام ، مصدر سبق ذكره ، ص ٣٧ .

(٢٤) ابراهيم انيس ، اللغة بين القومية والعالمية ، دار المعارف بمصر ، سنة ١٩٧٠م ، ص ١٤ .

(٢٥) ساطع الحصري ، ما هي القومية ، ص ٥٦ .

(٢٦) ابراهيم انيس (دلالة الالفاظ) القاهرة ١٩٦٣م ، ص ٧٧ .

(٢٧) جرجي زيدان (اللغة العربية) دار الهلال ، ص ٣٤ .

(٢٨) للتعرف على مزيد من الألفاظ الدخيلة على العربية ، انظر مجلة المجمع اللغوى (المصري) جـ ٨ . ص ١٦٥ .

(٢٩) صبحي الصالح ، نفس المرجع السابق ، ص ١١٢ .

(٣٠) ابراهيم انيس ، اللغة بين القومية والعالمية ، ص ٢٢٠ .

(٣١) سعيد الافغاني ، أسواق العرب ، ص ٢٨ .

(٣٢) نفس المرجع السابق (ص ١٧) ٠

(٣٣) سورة الملك ، آية ١٥ ٠

(٣٤) مسند الامام احمد بن حنبل ، طبعه دار صادر بيروت ، حـ١ ، ص ١٦٦ ٠

(٣٥) الهمداني ، أبو بكر احمد بن محمد ، مختصر كتاب البلدان ، طبعة ليدن سنة ١٣٠٢هـ ، ص ٤٧ ٠

(٣٦) لا نجد اتفاقا بين الباحثين على عدد هذه الاسواق ، فقد أورد الهمداني في كتاب صفة جزيرة العرب ص ١٧٩ ، نحو خمسين اسما ، ويذكر القلقشندى ثمانية أسواق ، اما الألوسى فيذكر في بلوغ الأرب أربع عشرة سوقا ، وقد أورد سعيد الافغاني في كتابه أسواق العرب عشرين اسمـــا ٠

(٣٧) قيل سميت « عكاظ » لان العرب كانب تجتمع فيمكظ بعضها بعضا من المفاخرة اي يقهره ويقال تمكظه القوم اذا اجتمعوا للمشاورة في أمورهم (سعيد الأفغاني) أسواق العرب ، ص ٢٨٩ ٠

(٣٨) أبراهيم انيس ، اللغة بين القومية والعالمية ، ص ١٧٥ ٠

(٣٩) جرجي زيدان (اللغة كائن حي) ، ص ٥٩ ٠

(٤٠) أبو منصور الثعالبي ، فقه اللغة ، ص ٥٤ ، ٥٥ ٠

(٤١) عبد الحق فاضل ، مغامرات لغوية ص ٥٩ ، ٦١ ٠

(٤٢) محمد المبارك ، فقه اللغة وخصائص العربية ، ص ١٦٣ ٠

(٤٣) محمد المبارك ، المصدر السابق ، ص ٢٦٥ ٠

(٤٤) أنور الجندى ، الفصحى لغة القرآن ، دار الكتاب اللبناني ، بدون تاريخ طبع ، ص ٣٠١ ـ ٣٠٢ ٠

(٤٥) تهذيب ابن عساكن ، حـ ٦ ، ص ١٩٨ ٠

(٤٦) ابراهيم انيس ، اللغة بين القومية والعالمية ، ص ١٨٥ ٠

(٤٧) أنور الجندى ، الفصحى لغة القرآن ، ص ٧٢ ـ ٧٤ ٠

(٤٨) ابراهيم انيس ، اللغة بين القومية العالمية ، ص ٢١٢ ـ ٢١٩ ٠

(٤٩) محمد محمود محمدين ، علاقة الجزيرة العربية بشرقي افريقيا ، مجلة الدارة ، الرياض ، يوليو ١٩٧٦م ٠

(٥٠) ابراهيم انيس ، اللغة بين القومية والعالمية ، ص ١٩١ ٠

(٥١) من هؤلاء الباحثين ، الاستاذ الدكتور يوسف أبو الحجاج الذي يرفض القول بان الاسلام وقف عند الغابة الاستوائية في افريقيا ، أو حالت دونه ودون بلاد « برما » الجبال الشاهقة « اركان يوما » (بحث بعنوان نمط انتشار الاسلام قدم في المؤتمر الجغرافي الاسلامي الاول الذي عقد بالرياض في الفترة من ٢٢ـ٢٨/٢/١٣٩٩هـ الموافق ٢٠ـ٢٦/١/١٩٧٩م) ٠

(٥٢) أنور الجندى ، الفصحى لغة القرآن ، ص ٧ ٠

(٥٣) السيد يعقوب بكر ، دراسات في فقه العربية ، مكتبـة لبنـان ، سنـة ١٩٦٩م ، ص ١٥ (بتصرف) ٠

(٥٤) عبد الوهاب عزام ، مهد العرب ، دار المعارف بمصر ، سنة ١٩٥٥ ، ص ١٧ـ١٨ (بتصرف) ٠

(٥٥) سيرتوماس ، ارنولد ، الدعوة الى الاسلام ، ترجمة حسن ابراهيم . وعبد المجيد عابدين . القاهرة ، سنة ١٩٧٠م ، ص ٦٣ .

(٥٦) أمين النفوري ، المسالك والدروب التي انتشر عليها الاسلام ، بحث قدم الى المؤتمر الجغرافي الاسلامي الأول بالرياض ، يناير سنة ١٩٧٩م .

(٥٧) السيد يعقوب ، فقه اللغة العربية ، المصدر السابق ، ص ٢٢ .

(٥٨) السيد يعقوب بكر ، فقه اللغة العربية ، المصدر السابق ، ص ١٨ .

(٥٩) ابراهيم أنيس ، اللغة بين القومية والعالمية ، ص ١٩٨_١٩٩ .

(٦٠) محمد بن أحمد المقدسى ، أحسن التقاسيم في معرفة الاقاليم ، طبعة مكتبة خياط ، بيروت ص ٩٦ ، ويعد المقدسى أحد رواد الجغرافيا اللغوية في العالم (الباحث) .

(٦١) المقدسى ، المصدر السابق ، ص ١٢٨ .

(٦٢) المقدسى ، المصدر السابق ، ص ٢٠٣ ، (٦٣) أنحاء جمع نحو .

(٦٤) ابراهيم أنيس ، اللغة بين القومية والعالمية ، ص ٢٢٣ .

(٦٥) السيد يعقوب بكر ، دراسات في فقه اللغة العربية ، ص ٢٦ .

(٦٦) مجلة المعهد الجديد الصومالية ، فبراير سنة ١٩٧٣م ، ص ٩ .

(٦٧) يعقوب السيد بكر ، دراسات في فقه اللغة العربية ، ص ٢٧ .

(٦٨) هناك معاجم تقصت الكلمات العربيـــة التـي دخلت لغات الاقطار الاوروبيـة مثـل معجم دوزي الذي أشار الى الكلمات الاسبانية والبرتغالية التي من أصل عربي .

(٦٩) يدخل في هذا العدد فلسطين المحتلة .

(٧٠) محمد محمود محمدين ، مذكرات في جغرافية العالم العربي ، جامعة الرياض سنة ١٣٩٦هـ. ص ٢

(٧١) انضمت الصومال الى جامعة الدول العربية في ١٤ فبراير سنة ١٩٧٤م ، وتتخذ الصومال اللغة الصومالية لغة رسمية لها ، ويصل عدد سكان الصومال الى اكثر من ثلاثة ملايين نسمة.

(٧٢) يدخل في هذا التقدير بعض سكان القارة الافريقية من غير الدول العربية .

(٧٣) لا توجد احصاءات ، وهذه النسبة من تقدير الباحث نتيجة دراسة ميدانية .

(٧٤) محمد عبد الغني سعودى ، الوطن العربي ، القاهرة سنة ١٩٧٠م ، ص ٢٥٩ ، (بتصرف) .

(٧٥) عزة النص، الوطن العربي، الاتجاه السياسى والملامح الاقتصادية، دمشق ١٩٥٩ ، ص ١٩٢ .

(٧٦) حسن عبد القادر صالح ، البلدان الاسلامية والاقليات المسلمة فـي العالم المعاصر ، مـن مطبوعات المؤتمر الجغرافي الاسلامي الاول ، الرياض ، صفر سنة ١٣٩٩هـ ، ص ١٨٨ .

طلاب المرحلة الثانويــة : مشكلاتهــم

وحاجتهم الى الارشاد التربوي

د. محمد علي الخولي

كلية التربية ـ جامعة الرياض

يهدف هذا البحث الى التعرف على أهم المشكلات التي يواجهها طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها . كما يهدف الى معرفــة ماهيــة خطط الطلاب والطالبات للمرحلة التي تعقب التخرج من المدرسة الثانوية . يضاف الى هذا ان البحث يهدف الى التعرف على نوعية الارشاد الذي يتلقاه الطلاب والطالبات من الوالديــن والمعلمــين وسواهم من أجل مساعدتهم على التغلب على مشكلاتهم ومساعدتهم على التخطيط السليم . ثم يستقصى البحــث مــدى حاجــة هؤلاء الطلاب والطالبات الى الارشاد التربوى المنظم والمتخصص .

كما أن البحث يهدف الى الاجابة على الاسئلة التالية :

(١) ما هي الفروق بين الطــلاب والطالبــات مــن حيــث أنواع المشكلات ؟

(٢) ما هي الفروق بين الجنسين من حيث أنواع الخطط لما بعد المرحلة الثانوية ؟

(٣) ما هي الفروق بين طلاب الفرع العلمي وطلاب الفرع الادبي من حيث أنواع المشكلات ؟

(٤) ما هي الفروق بين طلاب الفرع العلمي وطلاب الفرع الادبي من حيث أنواع الخطط لما بعد المرحلة الثانوية ؟

لا شك في أن المرحلة الثانوية من التعليم هي من المراحل الهامة بالنسبة للطالب ، نظرا لمرحلة النمو الحرجة التي يمر بها طالب المرحلة الثانوية ، بما فيها من تغيرات نفسية وجسمية أساسية ٠ ومما يزيد في حساسية هذه المرحلة أيضا أنها خاتمة المراحل الدراسية التي يتقرر بعدها مصير الطالب ، وتتبلور خططه بشأن الالتحاق بالجامعة أو بمؤسسات مهنية أو بأعمال ووظائف متنوعة٠ ونظرا لهذه الاعتبارات فقد تناول الباحث طلاب هذه المرحلة بالبحث ، وزيادة في التحديد فقد اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات الصف الثانوي النهائي ٠

هدف البحث :

يهدف هذا البحث الى الاجابة عن الاسئلة التالية :

١ ـ ما هي أبرز المشكلات التي يواجهها طلاب الصف الثانوي النهائي ؟

٢ ـ ما هي خطط هؤلاء الطلاب لما بعد التخرج من المدرسة الثانوية ؟

٣ ـ الى أي مدى يستطيع الآباء والامهات مساعدة هؤلاء الطلاب والطالبات على حل مشكلاتهم ؟

٤ ـ الى أي مدى يحتاج هؤلاء الطلاب والطالبات الى مرشدين تربويين للمساعدة في التغلب على مشكلاتهم ؟

الفروض الصفرية :

ومن ضمن أهداف البحث التحقق من الفروض الصفرية التالية :

١ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة بين أنواع مشكلات الطلاب وأنواع مشكلات الطالبات من حيث درجات الشيوع ٠

٢ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة بين أنواع مشكلات الطلاب في الفرع العلمي وأنواع مشكلات الطلاب في الفرع الأدبي ٠

٣ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة بين خطط الطلاب وخطط الطالبات لما بعد التخرج من المدرسة الثانوية ٠

٤ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة بين خطط الطلاب في الفرع العلمي وخطط الطلاب في الفرع الأدبي ٠

٥ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة بين المستوى التعليمي للآباء والمستوى التعليمي للامهات ٠

٦ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة بين المستوى التعليمي لوالدي الطلاب والمستوى التعليمي لوالدي الطالبات ٠

العينـــة :

أجريت الدراسة على مئة وخمسين (١٥٠) طالبا ومئة وخمسين (١٥٠) طالبة ، جميعهم في الصف الثانوي النهائي في مدرسة للذكور وأخرى للاناث ٠ واختيرت عينة الطلاب من بين أربعمائة (٤٠٠) طالب عن طريق اختيار الفصول ذات الارقام الفردية ٠ أما الطالبات فكن جميع طالبات الصف الثانوي النهائي في تلك المدرسة ٠ وكان خمسون (٥٠) طالبا من عينة الطلاب في الفرع العلمي ، في حين كان الباقون أي مئة (١٠٠) طالب في الفرع الأدبي ٠ أما الطالبات فكن جميعا في الفرع الأدبي ، حيث لم تكن فى تلك المدرسة أية فروع علمية٠ وكانت المدرستان المدرستين الثانويتين الوحيدتين في احدى مدن الاردن ٠

الأداة :

استعمل لجمع البيانات استبيان قصير طلب فيه من الطالب :

(١) أن يذكر مشكلة رئيسية واحدة واجهته واحتاج فيها للمساعدة ٠

(٢) أن يبين فيما اذا كان قد ساعده أحد على حلها أم لا ٠

(٣) أن يذكر من الذي ساعده في حل مشكلته ٠

(٤) أن يذكر كيف ساعده ٠

(٥) أن يذكر الى أي مدى كانت المساعدة فعالة ٠

(٦) أن يذكر خطته لما بعد التخرج ان كانت لديه خطة ٠

(٧) أن يحدد مستوى والده التعليمي ٠

(٨) أن يحدد مستوى والدته التعليمي ٠

وقد أعفى الطالب أو الطالبة من كتابة الاسم ليتاح له أكبر قدر من الحرية في الاجابة ٠

طريقة المعالجة الاحصائية :

صنفت المشكلات واستخرج التكرار العددي ولخصت البيانات في جداول وأشكال . كما تم تحويل التكرارات العددية الى نسب مئوية .

أما فيما يتعلق بفحص الدلالة الاحصائية للفروق ، فلقد اتبع استخراج (كاي)[٢] واتخاذ قرار الدلالة عند مستوى ٥٪ ودرجة حرية مقدارها واحد (١) . وبذلك اعتبر الفرق ٣٫٨٤١ أو ما يزيد عنه فرقا ذا دلالة ، واعتبر أي فرق دون ذلك فرقا غير ذي دلالة .

مشكلات الطلاب والطالبات :

تم تحليل الاستجابات وتصنيف المشكلات التي ذكرها الطلاب والطالبات .

وتبين أن هذه المشكلات تنقسم الى عدة أقسام هي :

(١) مشكلات جنسية : وهي المشكلات التي تتعلق بالجنس الآخر أو بالدافع الجنسي ، ولم تكن أيَّة منها تورطا في اتصال محرم .

(٢) مشكلات دراسية : وهي الناجمة عن ضعف تحصيل الطالب في مادة دراسية أو أكثر .

(٣) مشكلات أسرية : وهي الناجمة عن خصام الوالدين ، أو سوء المعاملة أو الاهمال من أحد الوالدين أو كليهما ، أو الشجار مع الأخوة والأخوات .

(٤) مشكلات اجتماعية : وهي الناجمة عن سوء تفاهم أو تكيف مع الزملاء أو الأصدقاء أو المدرسين .

(٥) مشكلات نفسية : مثل الخجل ، واليأس ، وضعف الثقة بالنفس ، وعدم الثقة بالآخرين ، والانطواء .

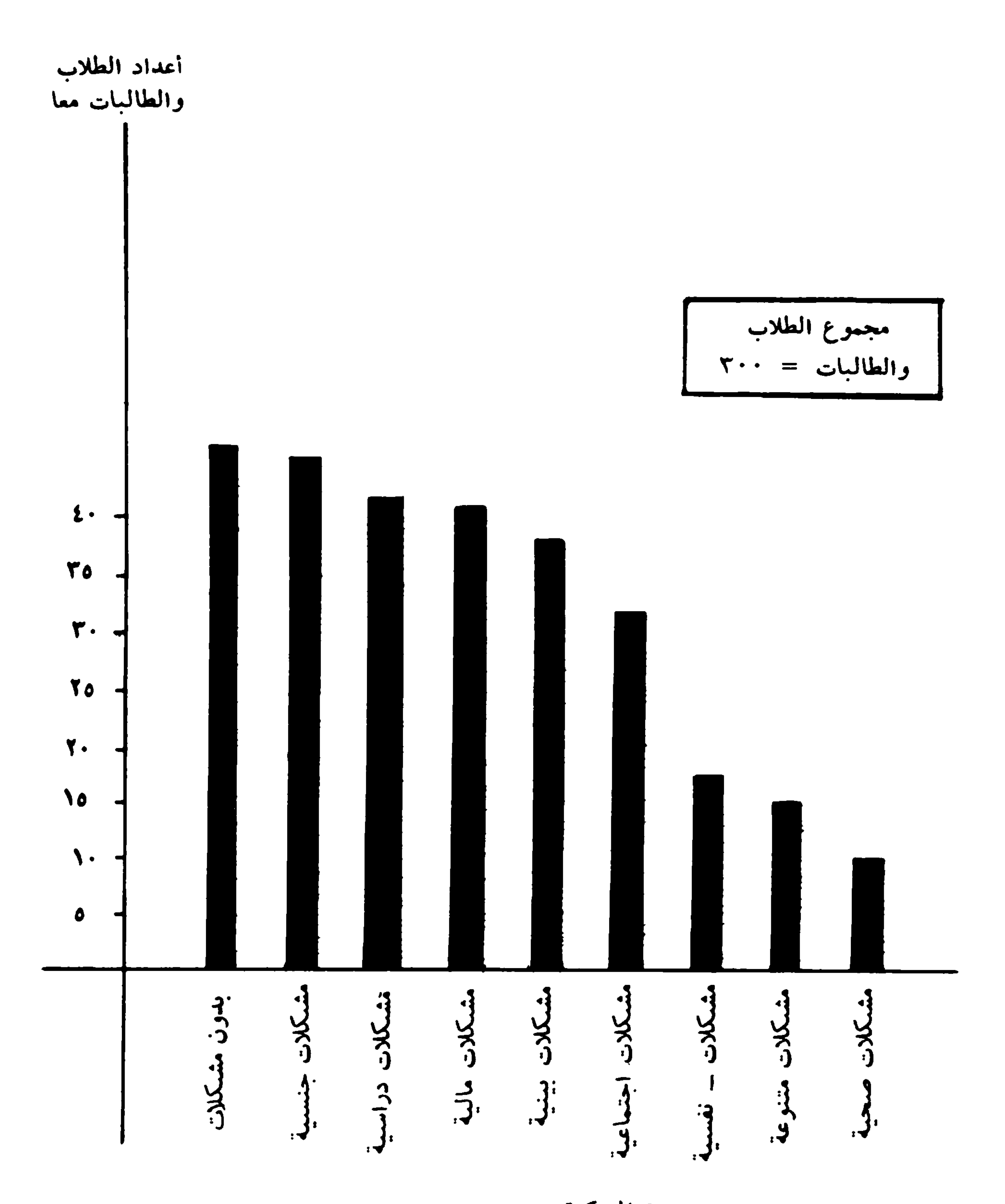
(٦) مشكلات مالية : وهي الناجمة عن الفقر وقلة دخل الاسرة .

(٧) مشكلات صحية : وهي الناجمة عن المرض أو الضعف الصحي العام .

(٨) مشكلات متنوعة : وهي التي لم يمكن تصنيفها تحت أي قسم من الأقسام السابقة .

الجدول (١)
مشكلات الطلاب والطالبات

نوع المشكلة	تكرار المشكلة	% لشيوع المشكلة	عدد من لم يتلق مساعدة	مصدر المساعدة: الأب	مصدر المساعدة: الأم	مصدر المساعدة: المعلّم	مصدر المساعدة: صديق أو قريب	مدى الاستفادة من المساعدة: كثير	مدى الاستفادة من المساعدة: قليل	مدى الاستفادة من المساعدة: لا تذكر
جنسية	٤٧	١٥ر٦٧٪	٨	٢	٩	—	٢٨	٢٢	١١	٦
دراسية	٤٤	١٤ر٦٧	٧	٧	١	١٧	١٢	٢٣	١٠	٤
أسرية	٤٠	١٣ر٣٣	١٠	٦	٨	٢	١٤	١٨	٧	٥
اجتماعية	٣٣	١١ر٠٠	٧	٤	٤	٣	١٥	١٧	٧	٢
نفسية	١٨	٦ر٠٠	١١	—	٣	—	٤	٥	٢	—
مالية	٤٣	١٤ر٣٣	٧	١٠	٦	١	١٩	٢٠	١٦	—
صحية	١١	٣ر٦٧	—	٣	—	٣	٥	٩	٢	—
متنوعات	١٦	٥ر٣٣	—	١	٣	٤	٨	٨	٦	٢
بدون مشكلة	٤٨	١٦ر٠٠	—	—	—	—	—	—	—	—
المجموع	٣٠٠	١٠٠٪	٥٠	٣٣	٣٤	٣٠	١٠٥	١٢٢	٦١	١٩



شكل (١) تكرارية مشكلات

الطلاب والطالبات

ويلخص الجدول (١) بعض البيانات الواردة في الاجابات على الاستبيان. وفي هذا الجدول يبين العمود الأول نوع المشكلة . ويبين العمود الثاني عدد الذين ذكروا أن لديهم ذلك النوع من المشكلة . ويبين العمود الثالث النسبة المئوية لشيوع كل مشكلة ، وذلك بقسمة تكرار المشكلة على (٣٠٠) . ويبين العمود الرابع عدد الذين كانت لديهم مشكلة من نوع ما غير أنهم لم يتلقوا مساعدة من أحد . ويبين العمود الخامس مصادر المساعدة الأربع وهي الأب ، الأم ، المدرس أو المدرسة ، صديق أو قريب . ويبين هذا العمود أن الأب مثلا كان مصدر مساعدة في حالتين فقط من حالات المشكلات الجنسية ، في حين أن الأب كان مصدر مساعدة في سبع حالات من حالات المشكلات الدراسية . ويبيِّن العمود الأخير مدى استفادة الطالب أو الطالبة من المساعدة . ولقد طلب من المجيبين أن يعبروا عن مدى الاستفادة باختيار اجابة من ثلاث هي كثير ، قليل ، لا تذكر . ولى سبيل المثال ، لقد كانت استفادة (٢٢) شخصا ممن لديهم مشكلات جنسية استفادة كثيرة من المساعدة التي نالوها .

ويدل الجدول (١) وشكل (١) أن ترتيب المشكلات تنازليا حسب درجات شيوعها هو : المشكلات الجنسية ، الدراسية ، المالية ، الأسرية ، الاجتماعية ، النفسية ، وأخيرا الصحية .

مصدر المساعدة :

يدل الجدول (١) على ما يلي :

(١) أن أكثر المشكلات التي ساعد الأب فيها هي المشكلات المالية ثم تليها المشكلات الدراسية والمشكلات الأسرية .

(٢) ان أكثر المشكلات التي ساعدت الأم فيها هي المشكلات الجنسية ، ثم تليها المشكلات الأسرية والمشكلات المالية .

(٣) ان أكثر المشكلات التي ساعد المدرس أو المدرسة فيها هي المشكلات الدراسية .

(٤) ان أكثر المشكلات التي ساعد فيها صديق أو قريب هي المشكلات الجنسية ، ثم تليها المشكلات المالية والمشكلات الاسرية .

(٥) بالنسبة للمشكلات الجنسية ، لقد كان المصدر الاكثر شيوعا هو الصديق أو القريب (٢٨) ، ثم تليه الأم (٩) . وكان المصدر الاقل شيوعا هو المدرس (صفر) .

(٦) بالنسبة للمشكلات الدراسية ، كان المصدر الاكثر شيوعا هو المدرس (١٧) والمصدر الاقل هو الأم (١) ·

(٧) بالنسبة للمشكلات الاسرية ، كان مصدر المساعدة الاكثر شيوعا هو الصديق أو القريب (١٤) ثم تليه الأم (٨) · وكان المصدر الأقل هو المدرس(٢)·

(٨) بالنسبة للمشكلات الاجتماعية ، كان مصدر المساعدة الاكثر شيوعا هو الصديق أو القريب (١٥) ، والمدرس هو الاقل (٣) ·

(٩) بالنسبة للمشكلات النفسية ، كان المصدر الأكثر شيوعا هو الصديق أو القريب (٤) ، وكان المصدر الاقل شيوعا هو الأب (صفر) والمدرس (صفر) ·

(١٠) بالنسبة للمشكلات المالية ، كان المصدر الأكثر شيوعا هو الصديق أو القريب (١٩) ثم الأب (١٠) · أما المصدر الأقل فهو المدرس (١) ·

(١١) بالنسبة للمشكلات الصحية ، كان المصدر الأكثر شيوعا هو الصديق أو القريب (٥) ، والاقل هو الأم (صفر) ·

(١٢) أكثر مصادر المساعدة شيوعا هو الصديق أو القريب (١٠٥) ، ثم تليه الأم (٣٤) ، والأب (٣٣) والمدرس (٣٠) ·

فعالية المساعدة :

ذكر (١٢٢) طالبا وطالبة من أصل (٢٠٢) تلقوا مساعدة ما انهم استفادوا منها كثيرا وهذا يعني أن ٦٠ر٤٠٪ من الذين تلقوا المساعدة انتفعوا بها الى درجة كبيرة ·

غير أن (٦١) طالبا وطالبة أي ٣٠ر٢٠٪ ممن تلقوا المساعدة ذكروا أن استفادتهم كانت قليلة · كما أن (١٩) طالبا وطالبة أي ٩ر٤٠٪ ممن تلقوا المساعدة ذكروا أن الاستفادة كانت محدودة جدا · وهذا يعني أن ٣٩ر٦٠٪ ممن تلقوا المساعدة لحل مشكلاتهم لم يستفيدوا منها الاستفادة المرجوة ·

ويتبين من الجدول (١) أن هناك عددا من الطلاب والطالبات احتاجوا الى المساعدة غير انهم لم يتلقوا المساعدة من أي مصدر · وكانت أكثر المشكلات شيوعا من حيث عدم تلقي المساعدة على الاطلاق هي المشكلات النفسية (١١) · تليها المشكلات الأسرية (١٠) ، ثم الجنسية (٨) ، ثم الدراسية والاجتماعية والمالية (٧ لكل منها) · وهذا يعني أن (٥٠) طالبا وطالبة لم يجدوا من يساعدهم على حل مشكلاتهم، وهؤلاء يشكلون نسبة ١٦ر٦٧٪ من مجموع الطلاب والطالبات ونسبة ١٩ر٨٤٪ ممن لديهم مشكلات ·

فاذا أضفنا هؤلاء الذين لم يتلقوا مساعدة على حل مشكلاتهم وهم (٥٠) الى الذين تلقوا مساعدة غير فعالة وهم (٦١ + ١٩) ، كـان المجموع (١٣٠) طالبـا وطالبة أي ٤٣ر٣٣٪ من مجموع الطلاب والطالبات ٠ وهذا يعني أن ٤٣ر٣٣٪ منهم لديهم مشكلات لم يتلقوا مساعدة على حلها أو تلقوا مساعدة غير فعالة ٠

فحص الفرض الصفرى الأول :

ينص الفرض الصفري الأول على أنـه لا يوجـد فرق ذو دلالة بـين أنواع مشكلات الطلاب وأنواع مشكلات الطالبات من حيث درجات الشيوع ٠

ولقد أجرى اختبار الدلالة الاحصائية بوساطة (كاى)٢ لفحص دلالة الفرق بين درجتي شيوع كل نوع من المشكلات لدى الطلاب والطالبات :

(١) شيوع المشكلات الجنسية للطالبات هو (٣٤) وللطـلاب هو (١٣) ٠ ووه فرق ذو دلالة عند مستوى ٥٪ حيث أن (كاى)٢ = ١٣ر١١ ٠ وهذا يعني أن المشكلات الجنسية لدى الطالبات أكثر شيوعا مما هي لدى الطلاب ٠

(٢) أما بالنسبة للمشكلات الدراسية ، فشيوعها لدى الطالبات هو (٢٦) حالة مقابل(١٨) حالة لدى الطلاب٠ وهذا فرق ليس ذا دلالة حيث أنَّ (كاى)٢ = ١ر٧٠ ٠

(٣) بالنسبة للمشكلات الأسرية ، فشيوعها لدى الطالبات هو (٢٦) حالة مقابل (١٤) لدى الطلاب٠ والفرق هنا ذو دلالة عند مستوى ٥٪ حيث أن (كاى)٢ = ٤ر١٥ ٠ وهذا يعني أن الفرض الصفرى هنا مرفوض ٠

(٤) اما بالنسبة للمشكلات الاجتماعية ، فالشيوع هو (١٦) للطالبـات و (١٧) للطلاب ٠ والفرق هنا ليس ذا دلالة حيث أن (كاى)٢ = ٠ر٠٣

(٥) أما بالنسبة للمشكلات النفسية ، فالشيوع هو (١٤) حالة للطالبات مقابل (٤) حالات للطلاب ٠ والفرق هنا ذو دلالـة عنـد مستوى ٥٪ حيـث أن (كاى)٢ = ٥ر٩١٠

(٦) بالنسبة للمشكلات المالية ، نجد أن الشيوع لدى الطالبات هو (٨) حالات مقابل (٣٥) حالة لدى الطلاب ٠ والفرق هنا ذو دلالة عند مستوى ٥٪ حيث أن (كاى)٢ = ١٩ر٧٩ ٠

(٧) أما بالنسبة للمشكلات الصحية ، فالشيوع هو (٤) حالات للطالبات مقابل (٧) للطلاب ٠ والفرق هنا ليس ذا دلالة عند مستوى ٥٪ حيث أن (كاى)٢ = ٠ر٨٥

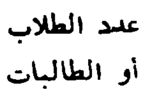
وهذا يشير الى أن درجات شيوع المشكلات الجنسية والأسرية والنفسية لدى الطالبات هي أكثر منها لدى الطلاب · غير أن المشكلات المالية هي أكثر شيوعا لدى الطلاب مما هو لدى الطالبات ·

كما تبين أيضا أن عدد الطالبات اللواتي لم يذكرن أية مشكلات هو أقل من عدد الطلاب الذين لم يذكروا أية مشكلات (١٣ مقابل ٣٥) · والفرق ذو دلالة عند مستوى ٥٪ حيث أن (كاى)٢ = ١٢ر٠٠ · ويلخص الجدول (٢) وشكل (٢) هذه النتائج ·

الجدول (٢)

المقارنة بين مشكلات الجنسين

نوع المشكلة	عدد الطالبات	عدد الطلاب	(كاى)٢	* ذو دلالة عند مستوى ٥٪
جنسية	٣٤	١٣	١٣ر١١	*
دراسية	٢٦	١٨	١ر٧٠	
أسرية	٢٦	١٤	١٥ر٤	*
اجتماعية	١٦	١٧	٠ر٠٣	
نفسية	١٤	٠٤	٥ر٩١	*
مالية	٠٨	٣٥	١٩ر٧٩	*
صحية	٠٤	٠٧	٠ر٨٥	
بدون مشكلات	١٣	٣٥	١٢ر٠٠	*
المجموع	١٥٠	١٥٠		



شكل (٢) مقارنة بين مشكلات
الطالبات ومشكلات الطلاب

فحص الفرض الصفرى الثاني :

ينص الفرض الصفرى الثاني على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة بين أنواع مشكلات الطلاب في الفرع الأدبي وأنواع مشكلات الطلاب في الفرع العلمي من حيث درجات الشيوع ٠

(١) بالنسبة للمشكلات الجنسية ، وحسبما يدل الجدول (٣) ، لا يوجد فرق ذو دلالة بين شيوع المشكلات الجنسية لدى طلاب الفرع العلمي (٧) وطلاب الفرع الادبي (٦) عند مستوى ٥٪ حيث أن (كاى)٢ = ٢ر٦٩ ٠ هذا مع العلم أن عدد طلاب الفرع الأدبي كان (١٠٠) طالب مقابل (٥٠) طالبا من الفرع العلمي ٠

(٢) بالنسبة للمشكلات الدراسية ، فان هذه المشكلات أكثر شيوعا لدى طلاب الفرع الأدبي حيث أن (كاى)٢ = ٥٤ر٤ ٠

(٣) بالنسبة للمشكلات الأسرية ، فشيوعها لدى طلاب الفرع العلمي هو (٧) ولدى طلاب الفرع الأدبي هو (٧) ، والفرق ليس ذا دلالة حيث أن (كاى)٢ = ٩٣ر١ ٠

(٤) بالنسبة للمشكلات الاجتماعية ، فشيوعها لدى طلاب الفرع الأدبي هو (١٤) ولدى طلاب الفرع العلمي هو (٣) ٠ والفرق ليس ذا دلالة حيث أن (كاى)٢ = ١٢ر٢٠

(٥) بالنسبة للمشكلات النفسية ، لا يوجد فرق ذو دلالة حيث أن (كاى)٢ = ١٣ر٠

(٦) بالنسبة للمشكلات المالية ، فشيوعها هو (٢٩) لدى طلاب الفرع الأدبي مقابل (٦) لدى طلاب الفرع العلمي ٠ والفرق ذو دلالة عند مستوى ٥٪ حيث أن (كاى)٢ = ٣٩ر٥٠

(٧) بالنسبة للمشكلات الصحية ، لا يوجد فرق ذو دلالة حيث أن (كاى)٢ = ٠٧ر٠

(٨) بالنسبة لمن لم يذكروا أن لديهم مشكلات ، فطلاب الفرع العلمي الذين لم يذكروا أية مشكلات هم أكثر من طلاب الفرع الأدبي بفرق ذي دلالة حيث أن (كاى)٢ = ٠٢ر٠٩

الجدول (٣)

مقارنة بين مشكلات طلاب الفرع الأدبي ومشكلات طلاب الفرع العلمي						
نوع المشكلة	عدد الطلاب من الفرع الأدبي	عدد الطلاب من الفرع العلمي	٪ من طـلاب الفرع الأدبي	٪ من طـلاب الفرع العلمي	(كاى)٢	* فرق ذو دلالة
جنسية	٦	٧	٪٦	٪١٤	٢ر٦٩	
دراسية	١٦	٢	١٦	٤	٤ر٥٤	*
أسريـــة	٧	٧	٧	١٤	١ر٩٣	
اجتماعية	١٤	٣	١٤	٦	٢ر١٢	
نفسية	٣	١	٣	٢	٠ر١٣	
مالية	٢٩	٦	٢٩	١٢	٥ر٣٩	*
صحية	٥	٢	٥	٤	٠ر٠٧	
متنوعة	٤	٣	١٦	٣٨	٩ر٠٢	*
بدون مشكلة	١٦	١٩	٤	٦		
المجموع	١٠٠	٥٠	٪١٠٠	٪١٠٠		

وهكذا يتبين أن الفرض الصفرى الثاني مقبول بالنسبة للمشكلات الجنسية والأسرية والاجتماعية والنفسية ، غير أنه مرفوض بالنسبة للمشكلات الدراسية والمالية ٠

فحص الفرض الصفري الثالث :

ينص الفرض الصفري الثالث على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة بين خطط الطلاب وخطط الطالبات لما بعد التخرج من المدرسة الثانوية ٠

وبعد جمع البيانات واجراء اختبار الدلالة الاحصائية ، تبين ما يلي :

(١) الالتحاق بالجامعة : ٤٧٪ من الطالبات يخططن للالتحاق بالجامعة مقابل ٧١ر٣٣٪ من الطلاب ٠ والفرق ذو دلالة عند مستوى ٥٪ حيث أن (كاى)٢ = ١٨ر٨٦ ٠

(٢) الحصول على وظيفة : ٣٠٪ من الطالبات لديهن خطة الحصول على وظيفة بعد التخرج من المدرسة الثانوية مقابل ١٦ر٦٧٪ من الطلاب ٠ وهذا فرق له دلالة عند مستوى ٥٪ حيث أن (كاى)٢ – ٧ر٤٥ ٠

(٣) الزواج : ٨٪ من الطالبات لديهن خطة الزواج بعد التخرج من المدرسة الثانوية مباشرة مقابل صفر٪ من الطلاب ٠ والفرق ذو دلالة حيث أن (كاى)٢ = ١٢ر٥ ٠

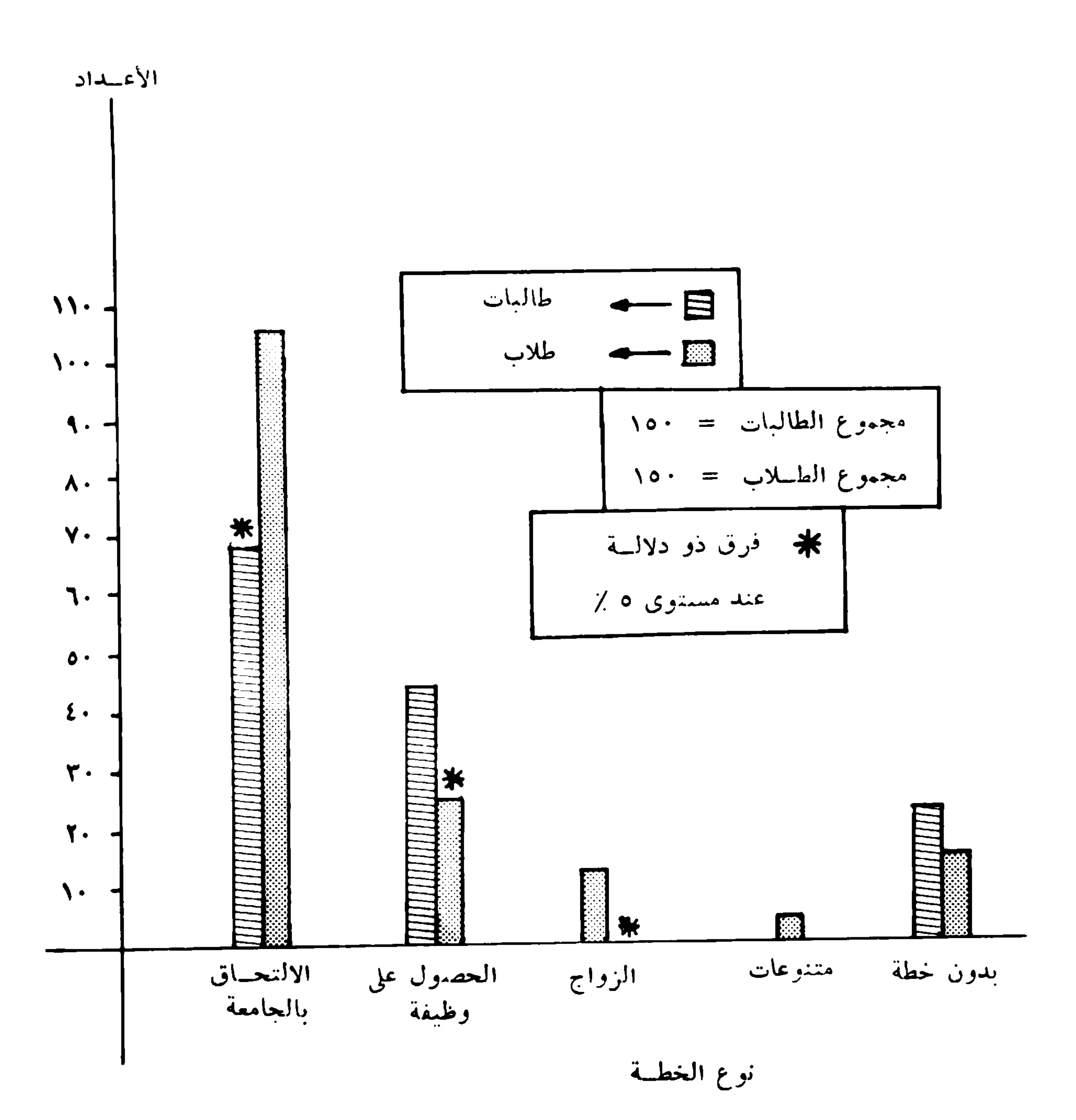
(٤) من لا خطة له : ١٥ر٣٣٪ من الطالبات ليس لديهن خطة مقابل ١٠٪ من الطلاب ٠ والفرق هنا ليس ذا دلالة حيث أن (كاى)٢ = ١ر٩٣ ٠

وهكذا يتبين أن الفرض الصفرى الثالث مرفوض اذ توجد هناك فروق ذو دلالة بين خطط الطلاب وخطط الطالبات فيما يتعلق بالالتحاق بالجامعة أو التوظف أو الزواج ٠ ويبين الجدول (٤) والشكل (٣) البيانات المتعلقة بهذه الخطط ٠

الجدول (٤)

مقارنة بين الطالبات والطلاب من حيث التخطيط لما بعد المرحلة الثانوية

نوع الخطة	عدد الطالبات	عدد الطـلاب	٪ للطالبات	٪ للطلاب	(كاى)٢	* فرق ذو دلالة عند ٥٪
الالتحاق بالجامعة	٧٠	١٠٧	٤٦ر٦٧٪	٧١ر٣٣٪	١٨ر٨٦	*
التوظف	٤٥	٢٥	٣٠ر٠٠	١٦ر٦٧	٧ر٤٥	*
الزواج	١٢	–	٨ر٠٠	–	١٢ر٥٠	*
متنوعات	٢٣	١٥	١٥ر٣٣	١٠ر٠٠	١ر٩٣	
المجموع	١٥٠	١٥٠	١٠٠٪	١٠٠٪		



شكل (٣) خطط الطالبات
وخطط الطلاب لما بعد التخرج

فحص الفرض الصفري الرابع :

ينص هذا الفرض على انه لا يوجد فرق ذو دلالة بين خطط الطلاب من الفرع العلمي وخطط الطلاب زملائهم من الفرع الأدبي ٠

ولدى مقارنة البيانات في الجدول(٥) واستعمال اختبار الدلالة الاحصائية، تبين ما يلي :

(١) تزيد نسبة الطلاب من الفرع العلمي(٨٨٪) على نسبة الطلاب من الفرع الأدبي (٦٣٪) بفارق ذي دلالة من حيث التخطيط للالتحاق بالجامعة بعد التخرج من المدرسة الثانوية ، حيث أن (كاى)٢ = ١٩ر١٠ ٠

(٢) أما من حيث الحصول على وظيفة ، فان نسبة الطلاب من الفرع الأدبي (٢٢٪) تزيد عن نسبة الطلاب من الفرع العلمي (٦٪) بفارق ذي دلالة عند مستوى ٥٪ ، حيث أن (كاى)٢ = ١٤ر٦ ٠

(٣) اما من حيث التخطيط للزواج ، فليس لأي طالب من الفرع العلمي أو الأدبي أية خطط من هذا النوع ٠

(٤) ومن حيث عدم وجود خطة محددة ، فلا فرق ذا دلالة بين النوعين من الطلاب ٠

وهكذا فان الفرض الصفرى الرابع مرفوض اذ توجد فروق ذات دلالة بين خطط الطلاب من الفرع الأدبي وخطط الطلاب من الفرع العلمي فيما يتعلق بالالتحاق بالجامعة والحصول على وظيفة ٠ أما فيما يتعلق بالزواج او عدم وجود خطة فالفرض الصفرى مقبول حيث لا توجد فروق ذات دلالة في هذين المتغيرين٠

الخطط الطلابية بصفة عامة :

لو تأملنا في الخطط الطلابية عموما ، لتبدت الاتجاهات التالية الملخصة في الجدول (٦) :

(١) ٥٩٪ من الطلاب والطالبات يخططون للالتحاق بالجامعة ٠

(٢) ٢٣٪ من الطلاب والطالبات يخططون للحصول على وظيفة ٠

الجـــدول (٥)

مقارنة بين خطط طلاب الفرع الأدبي وخطط طـلاب الفرع العلمـي

نوع الخطة	عدد الطلاب من الفرع العلمي	عدد الطلاب من الفرع الأدبي	٪ للطـلاب من الفرع العلمي	٪ للطـلاب من الفرع الأدبي	(كاى)٢	* فرق ذو دلالة عندمستوى ٥٪
الالتحاق بالجامعة	٤٤	٦٣	٨٨٪	٦٣٪	١٩ر١٠	*
التوظف	٠٣	٢٢	٠٦	٢٢	١٤ر٦	*
الزواج	—	—	—	—		
متنوعات	٠١	٠٢	٠٢	٠٢		
لا خطـة	٠٢	١٣	٠٤	١٣	٠٠ر٣	
المجموع	٥٠	١٠٠	١٠٠٪	١٠٠٪		

الجدول (٦)

الخطط الطلابية لمرحلة ما بعد التخرج من المدارس الثانوية		
نوع الخطة	عدد الطالبات والطلاب	٪ للطلاب والطالبات الذين اختاروا الخطة
الالتحاق بالجامعة	١٧٧	٥٩ر٠٠٪
التوظف	٧٠	٢٣ر٣٣
الزواج	١٢	٤ر٠٠
متنوعات	٣	١ر٠٠
لا خطة	٣٨	١٢ر٦٧
المجموع	٣٠٠	١٠٠

(٣) ٤٪ من الطلاب والطالبات (أي أفراد العينة) متجهون الى الزواج بعد التخرج من المدرسة الثانوية ٠

(٤) ١٣٪ من الطلاب والطالبات ليست لديهم أية خطط لمرحلة ما بعد التخرج ٠

كما دل تحليل خطط الطلاب الذين ينوون الالتحاق بالجامعة على أن معظمهم يميلون الى تخصصات معينة دون سواها ، وذلك على النحو التالى :

(١) ٦١٪ من طلاب الفرع العلمي ينوون التخصص في الهندسة ٠

(٢) ٢٠٪ منهم ينوون التخصص في الطب ٠

(٣) ١٩٪ منهم ينوون التخصص في حقول أخرى غير الطب والهندسة ٠

(٤) أما طلاب الفرع الادبي فان ٣٠٪ منهم ينوون التخصص في الحقوق أو العلوم السياسية ، في حين أن ٣٪ منهم فقط ينوون التخصص في العلوم الدينية ٠

مستوى الوالدين التعليمي :

دلت اجابات الطلاب والطالبات على البيانات التالية المتعلقة بمستوى الآباء والأمهات التعليمي :

(١) ٢٦٪ من الآباء أميون ، في حين أن ٦٩ر٦٧٪ من الأمهات أميات ٠

(٢) ٤٠ر٦٧٪ من الآباء أنهوا المرحلة الابتدائية مقابل ١٩٪ من الامهات ٠

(٣) ١٩ر٦٧٪ من الآباء أتموا المرحلة المتوسطة من التعليم مقابل ٦٧٪ من الامهات ٠

(٤) ٩ر٣٣٪ من الآباء أتموا المرحلة الثانوية مقابل ٤٪ من الامهات ٠

(٥) ٤ر٣٣٪ من الآباء أتموا المرحلة الجامعية مقابل ٦٦ر٠٪ من الامهات ٠

فحص الفرض الصفرى الخامس :

ينص الفرض الصفرى الخامس على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة بين المستوى التعليمي للآباء والمستوى التعليمي للامهات ٠

ولفحص هذا الفرض ، أخضعت البيانات المتعلقة بمستوى تعليم الآباء والامهات لاختبار الدلالة الاحصائية فتبين ما يلى : كما هو موضح في الجدول (٧) وشكل (٤) :

(١) تزيد نسبة الامهات الاميات (٦٩ر٦٧٪) عن نسبة الآباء الاميين (٢٦٪) بفرق ذي دلالة ، حيث أن (كاى)٢ = ٦٢ر١١٤ ٠

(٢) تزيد نسبة الآباء الذين أنهوا المرحلة الابتدائية عن نسبة الامهات اللواتي أتممن نفس المرحلة بفرق ذي دلالة ، اذ أن النسبتين هما ٤٠ر٦٧٪ و١٩٪ للآباء والامهات على التوالى ، حيث أن (كاى)٢ = ٦٤ر٣٣ ٠

(٣) تزيد نسبة الآباء الذين أنهوا المرحلة المتوسطة (١٩ر٦٧٪) عن نسبة الامهات اللواتي أنهين نفس المرحلة (٦ر٦٧٪) بفرق ذي دلالة ، حيث أن (كاى)٢ = ١٧ر٢٢ ٠

(٤) تزيد نسبة الآباء الذين أنهوا المرحلة الثانوية (٩ر٣٣٪) عن نسبة الأمهات اللواتي أنهين نفس المرحلة (٤٪) بفرق ذى دلالة حيث أن (كاى) ٢ = ٨٥ر٦ ٠

(٥) تزيد نسبة الآباء الذين أنهوا المرحلة الجامعية (٤ر٣٣٪) عن نسبة الامهات اللواتي أنهين نفس المرحلة (٠ر٦٦٪) بفرق ذى دلالة ، حيث أن (كاى)٢ = ٨ر٢٧ ٠

وهذا يعني أن الفرض الصفرى الخامس مرفوض ، لانه توجد فروق ذات دلالة عند مستوى ٥٪ بين الآباء والامهات في جميع مستويات التعليم ٠

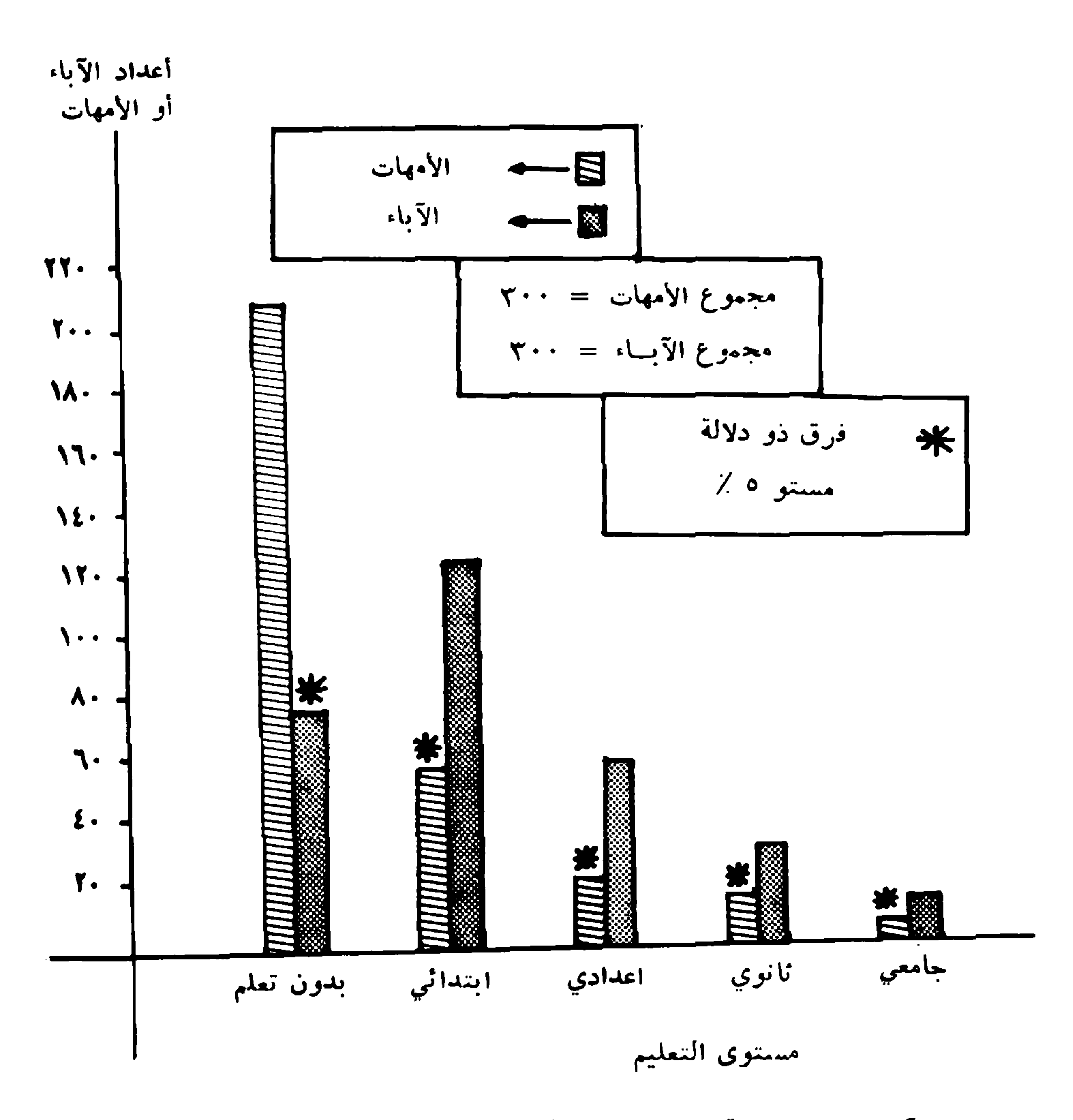
الجدول (٧)

مستوى تعلم الوالدين						
المستوى التعليمي	العدد		٪		(كاى)٢	* فرق ذو دلالة عند ٥٪
	الآباء	الأمهات	الآباء	الأمهات		
بدون تعليم	٧٨	٢٠٩	٠٠ر٢٦٪	٠٠ر٦٩٪	٦٢ر١١٤	*
ابتدائي	١٢٢	٥٧	٦٧ر٤٠	٠٠ر١٩	٦٤ر٣٣	*
متوسط	٥٩	٢٠	٦٧ر١٩	٦٧ر٩	١٧ر٢٢	*
ثانوى	٢٨	١٢	٣٣ر٩	٠٠ر٤	٨٥ر٦	*
جامعي	١٣	٠٢	٣٣ر٤	٦٦ر٠	٢٧ر٨	*
المجموع	٣٠٠	٣٠٠	١٠٠٪	١٠٠٪		

فحص الفرض الصفري السادس :

ينص هذا الفرض الصفري على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة بين المستوى لوالدي الطلاب والمستوى التعليمي لوالدي الطالبات ٠

ولفحص هذا الفرض ، جرى استخدام (كاى)٢ كاختبار للدلالة الاحصائية للفروق بين والدي الطلاب ووالدي الطالبات في المستويات التعليمية المختلفة ٠ ويلخص الجدول (٨) والشكل (٥) هذه الفروق ودلالاتها ، وهي كما يلي :



شكل (٤) مقارنة بين مستوى الآباء
التعليمي ومستوى الأمهات التعليمي

(١) يقل عدد آباء الطالبات (٢٠) عن عدد آباء الطلاب (٥٨) الذين لم يتلقوا أي تعليم مدرسى بفرق ذي دلالة عند مستوى ٥٪ ·

(٢) لا يوجد فرق ذو دولة بين عدد آباء الطالبات (٦٦) وعدد آباء الطلاب (٥٦) فيما يتعلق بالمستوى الابتدائي من التعليم ·

(٣) يزيد عدد آباء الطالبات (٣٨) عن عدد آباء الطلاب (٢١) فيما يتعلق بانهاء التعليم المتوسط بفرق ذى دلالة ·

(٤) يوجد فرق ذو دلالة بين آباء الطالبات وآباء الطلاب في مستوى التعليم الثانوي ولصالح آباء الطالبات ·

(٥) لا يوجد فرق ذو دلالة بين آباء الطالبات وآباء الطلاب في مستوى التعليم الجامعي ·

أما فيما يتعلق بالفروق بين أمهات الطالبات وأمهات الطلاب ، فيمكن عرض هذه الفروق على النحو التالى :

(١) لا توجد فروق ذات دلالة بين أمهات الطالبات وأمهات الطلاب في مستوى التعليم الثانوي والجامعي ·

(٢) توجد فروق ذات دلالة بين أمهات الطالبات وأمهات الطلاب ولصالح أمهات الطالبات من حيث مستويات التعليم الابتدائي والمتوسط ، وكذلك من حيث انخفاض نسبة الامية ·

أما فيما يتعلق بالوالدين معا ، فلقد دلت البيانات واختبارات الدلالة على ما يلي- :

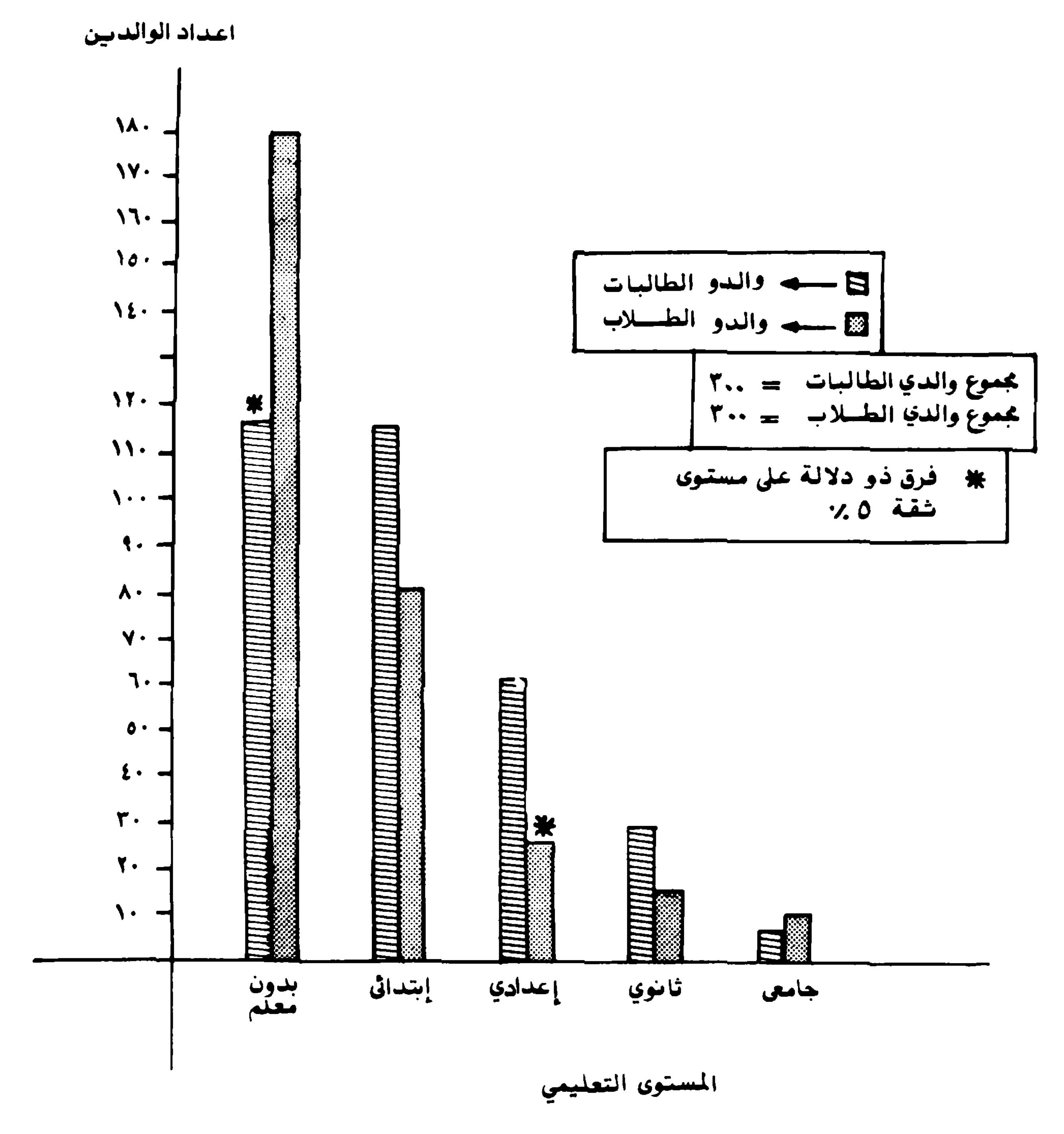
(١) لا توجد فروق ذات دلالة بين والدى الطالبات ووالدي الطلاب في مستويات التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي ·

(٢) توجد فروق ذات دلالة بين والدي الطالبات ووالدي الطلاب ولصالح والدي الطالبات من حيث مستوى التعليم المتوسط وانخفاض نسبة الامية ·

الجـدول (٨)

مقارنة بين مستوى تعليم والدي الطالبات ومستوى تعليم والدي الطلاب

التعليم	آبــاء		(كاى)٢	أمهــات		(كاى)٢	والــدو		(كاى)٢
	الطالبات	الطــلاب		الطالبات	الطــلاب		الطالبات	الطــلاب	
بدون تعلم	٢٠	٥٨	٢٥ر٠٢*	٨٦	١٢٣	٢١ر٥٩*	١٠٦	١٨١	٧ر٨٢*
ابتدائي	٦٦	٥٦	١ر٣٨	٤٠	١٧	١١ر٤٦*	١٠٦	٧٣	٢ر٢٧
متوسط	٣٨	٢١	٦ر١٠*	١٨	٢	١٣ر٧١*	٥٦	٢٣	٤ر٩٦*
ثانوي	٢٠	٨	٥ر٦٧*	٦	٦	٠ر٠٠	٢٦	١٤	١ر١٧
جامعي	٦	٧	٠ر١٢	–	٢	٢ر٠١	٦	٩	٠ر٢٠
المجموع	١٥٠	١٥٠		١٥٠	١٥٠		٣٠٠	٣٠٠	



شكل (٥) مقارنه بين والدي الطالبات
ووالدي الطلاب من حيث مستوى التعليم

وهكذا نجد أن الفرض الصفري السادس يقبل عند مستويات التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي ، اذ لا فروق ذات دلالة بين والدي الطالبات ووالدي الطلاب. غير أن الفرض الصفري يرفض عند مستوى التعليم المتوسط وقلة نسبة الامية ، اذ توجد فروق ذات دلالة لصالح والدي الطالبات فيما يتعلق بالمتغيرين المذكورين .

المناقشة :

(١) الفروق بين مشكلات الجنسين :

لقد دل اختبار الدلالة الاحصائية أن المشكلات الجنسية لدى الطالبات أكثر شيوعا مما هي لدى الطلاب بفرق ذي دلالة . ولعل هذا الفرق يعود الى حقيقة أن الفتاة تنضج جنسيا في سن أبكر من سن نضوج الفتى ، كما أن الامر يرتبط بسمعة الفتاة على نحو يختلف عما هو الحال بالنسبة للفتى . ولذلك فان ما يعتبر مشكلة لدى الفتاة قد لا يكون كذلك لدى الفتى .

وتبين أن المشكلات الأسرية أكثر شيوعا لدى الطالبات مما هي لدى الطلاب بفرق ذي دلالة . وقد يعزى هذا الى أن الفتاة تتعرض لضغط أكثر من قبل والديها واخوتها فيما يتعلق بملابسها وسلوكها وخروجها من البيت . وهذا يعني أن فرص مشكلاتها الأسرية تزيد عن فرص مشكلات الطالب .

وتبين أن المشكلات النفسية لدى الطالبات أكثر شيوعا مما هي لدى الطلاب بفرق ذى دلالة . ومن المحتمل أن تكون هذه الظاهرة ناجمة عن قلق البنت على مظهرها وشكلها ونمو جسمها بدرجة تفوق قلق الطالب على هذه الامور ، مما يخلق لها متاعب نفسية خاصة .

غير أن هناك نوعا من المشكلات أكثر شيوعا لدى الطلاب مما هو لدى الطالبات ألا وهو المشكلات المالية. ومن المحتمل أن يكون تفسير ذلك أن الوالدين يهتمان بتلبية المطالب المالية للفتاة ، وذلك لاعتبارات تتعلق بصيانة الفتاة من الحاجة وما يترتب عليها . كما أنه من المحتمل أن يعزى ذلك الى ازدياد مطالب الفتى عن مطالب الفتاة، وخاصة تلك المطالب التي قد لا تحوز على موافقة الوالدين من مثل التدخين وارتياد دور السينما والمقاهي .

وتبين أيضا أن الجنسين يتشابهان في درجات شيوع المشكلات الدراسية والاجتماعية والصحية . وهذا يعني أن الطلاب والطالبات على السواء يواجهون مشكلات دراسية واجتماعية وصحية بدرجات تكاد تكون متساوية .

(٢) الفروق بين مشكلات طلاب الفرع العلمي ومشكلات الفرع الأدبي :

أما طلاب الفرع الأدبي فقد تبين أن مشكلاتهم الدراسية أكثر شيوعا من مشكلات طلاب الفرع العلمي ٠ وتفسير ذلك راجع الى الطريقة التي يتم بها تصنيف أولئك الطلاب ، اذ يشترط في الطلاب الذين يرغبون في اختيار الفرع العلمي أن تكون معدلاتهم الدراسية مرتفعة ، في حين لا يشترط مثل هذا الشرط لاختيار الفرع الأدبي ٠

وتبين أن المشكلات المالية لدى طلاب الفرع الأدبي أكثر شيوعا مما هي لدى طلاب الفرع العلمي ٠ ولا يوجد تفسير جاهز لمثل هذه الظاهرة أيضا ، غير أن السؤال الذي يحتاج الى استقصاء هو : ما نوع ودرجة الارتباط بين المستوى الاقتصادى للأسرة ومستوى التحصيل الدراسى للابناء ؟

وتبين أيضا أن عدد الذين لم يذكروا أية مشكلات من الفرع العلمي أكثر من عدد أمثالهم من الفرع الأدبي ٠ وهذا ناجم عن ازدياد أعداد أصحاب المشكلات لدى طلاب الفرع الأدبي عن أعداد أمثالهم من الفرع العلمي ٠

غير أنه تبين أن طلاب الفرعين العلمي والأدبي يتشابهون في درجات شيوع مشكلاتهم الاسرية والاجتماعية والنفسية والصحية والجنسية ، اذ لا فروق ذات دلالة بين أعداد الحالات ٠

(٣) الفروق بين الجنسين من حيث التخطيط للمستقبل :

تبين أن نسبة الطلاب تفوق نسبة الطالبات من حيث التخطيط للالتحاق بالجامعة ٠ ومن المحتمل أن يعزى هذا الى طموح الفتى والى تأثره بطموح الوالدين بالطبع ٠ كما أن لبعض الاعتبارات العلمية دورها ، حيث أنه لا توجد جامعة في تلك المدينة ، الأمر الذي يحتم السفر الى الخارج لمواصلة التعليم الجامعي ٠ وعندما يتعلق الأمر بالفتاة ، فانه ليس من السهل أن توافق بعض الاسر على ارسال الفتاة الى الخارج لاعتبارات اجتماعية ودينية ٠ يضاف الى ذلك عامل ارتباط بعض الطالبات بخطط زواج بعد التخرج من المدرسة الثانوية ٠

وتبين أن نسبة الطالبات اللواتي يخططن للتوظف بعد التخرج من المدرسة الثانوية أعلى من نسبة الطلاب ، ومن المحتمل أن يعزى هذا الى انصراف بعض الطالبات عن مواصلة التعليم الجامعي لعدم وجود جامعة في المدينة ذاتها والى اتجاه معظم الطلاب الى الجامعة ٠ كما أن الوظيفة لا تحمل ارتباطا بمدة زمنية

معينة ، اذ من السهل ترك الوظيفة في أي وقت للارتباط بالزواج مثلا ، غير أن ذلك ليس سهلا في حالة الارتباط بالتعليم الجامعي ٠

كما تبين أن نسبة الطالبات اللواتي يخططن للزواج بعد التخرج أعلى من نسبة الطلاب بفرق ذى دلالة ٠ ومن الواضح أن الطالب لا يستطيع أن يتزوج بعد التخرج من المدرسة الثانوية لاعتبارات مالية واجتماعية ، اذ عليه أن يحصل على مؤهل عال وأن يتوظف وأن يكون لـه دخلـه الخاص به ، فـي حـين أن الفتاة تستطيع أن تتزوج بعد التخرج مباشرة لأنها غـير مطالبـة بأكثر من موافقتهـا وموافقة أسرتها ٠

(٤) الفروق بين طلاب الفرعين العلمي والأدبي من حيث التخطيط للمستقبل :

تبين أن نسبة الطلاب الذين يخططون للالتحاق بالجامعة تزيد في طـلاب الفرع العلمي عن نسبة أمثالهم في الفرع الأدبي ٠ ومن الممكن أن يعزى ذلك الى ازدياد طموح طلاب الفرع العلمي نظرا لارتفاع تحصيلهم العلمي أساسا ٠

كما تبين أن نسبة الطلاب الذين يخططون للتوظف تزيد في الفرع الأدبي عما هي في الفرع العلمي ٠ وهذا بالطبع ناجم عـن ارتفاع نسبة مـن يريدون الالتحاق بالجامعة من طلاب الفرع العلمي وانخفاض من يريدون الالتحاق بها من طلاب الفرع الأدبي ٠

أما من حيث التخطيط للزواج ٠ فلم تكن مثل هذه الخطة موجودة لدى أي طالب في الفرع العلمي أو الفرع الأدبي ٠ وهذا متوقع ، لأن أمورا كثيرة يجب على الفتى أن يتمها بعد أن يتخرج من المدرسة الثانوية وقبل أن يفكر بالزواج ٠

(٥) الفروق بين الآباء والأمهات من حيث المستوى التعليمي :

تبين أن نسبة الأمية لدى الامهات أعلى مما هي لدى الآباء ٠ ومن السهل أن يفهم هذا ، حيث أن الوالدين في الاجيال الماضية كانوا يهتمون بتعليم الذكور أكثر مما يهتمون بتعليم الاناث ٠ وبالطبـع ، ان الفرق بيـن النسبتيـن آخـذ بالتناقص مع ازدياد الوعي الاجتماعي ٠

وتبين أيضا أن نسبة الآباء تزيد عن نسبة الأمهات من حيث اتمام التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي والجامعي ٠ وهذا يعني أن عدد الآباء يزيد عـن عدد الامهات في جميع مراحل التعليم ٠ ومن السهل أن يفهم هـذا كما ذكرنـا سابقا ٠ ويضاف الى ذلك أن الوالدين كانا يهتمان في معظم الحالات باستمرار

تعليم الابن الى أعلى المراحل حيث كان ذلك ممكنا ، ولكن لم يكن لديهما نفس الحماس لاستمرار تعليم البنت ، اذ كثيرا ما يكتفيان باتمامه المرحلة الابتدائية دون المتوسطة ، أو المتوسطة دون الثانوية ، أو الثانوية دون الجامعية · ولقد رافق ذلك انتشار مدارس الذكور بدرجة تفوق انتشار مدارس الاناث ، مما سهل تعليم الذكور وأعاق تعليم الاناث ·

كما تبين أن عدد الذين أتموا كل مرحلة تعليمية ، من الآباء أو الأمهات على حد سواء ، يتناقص كلما ارتفعت المرحلة التعليمية ، كما هو واضح في الجدول (٧) ·

مدى احتياج الطلاب والطالبات الى الارشاد التربوى :

في ضوء المعلومات السابقة ، يبقى سؤال رئيسى هو : هل يحتاج الطلاب والطالبات في الصف الثانوي النهائي (موضع الدراسة) الى ارشاد تربوي منظم ؟

للاجابة على هذا السؤال ، يحسن أن نستعيد بعض النتائج الهامة السابقة:

(١) ان ٨٤٪ من أفراد العينة ذكروا أن لديهم مشكلات رئيسية يحتاجون فيها الى مساعدة · وهذا يدل على أن معظم الطلاب والطالبات تواجههم مشكلات هامة ذات أنماط مختلفة ·

(٢) واجه بعض الطلاب والطالبات مشكلات حادة وخاصة ما كان منها ذا طابع نفسى · وفي هذه الحالات لم يستطع المدرس أو أي من الوالدين أن يقدم عونا فعالا ، في حين أن المرشد التربوى يكون في وضع أفضل لتقديم مثل هذا العون ·

(٣) ان حوالى ٥٢٪ من الذين احتاجوا الى مساعدة لحل مشكلاتهم لم يجدوا من يقدم لهم هذه المساعدة أو لم يتلقوا مساعدة فعالة في غياب المرشد التربوى · ومن غير ريب ، ان وجود مثل هذا المرشد سينقص هذه النسبة وسيزيد في فعالية المساعدة المقدمة ·

(٤) ان كثيرا من الطلاب يندفع نحو تخصصات معينة متأثرين ببريق هذه التخصصات دون أن يوجهوا اليها استنادا الى قدراتهم الحقيقية · ولا شك في أن وجود المرشد التربوى يساعد على توجيههم تمشيا مع قدراتهم وميولهم ·

(٥) ان كثيرا من الطلاب والطالبات يندفع نحو تخصصات جامعية معينة من دون سابق معرفة بفرص العمل المتوفرة لمثل هذه التخصصات · ويستطيع المرشد ان يسدى النصح لهؤلاء الطلاب في ضوء فرص العمل المنتظرة ·

(٦) ان نسبة عالية من الوالدين أميون أو ذوو مستوى تعليمي محدود · وبناءعلى ذلك ، فهم غير قادرين دائما على حل مشكلات أبنائهم وبناتهم بطريقة فعالة ، الامر الذي يتطلب مزيدا من الاشراف التربوي ·

الاستنتاج :

يتبين من المعلومات التي وفرها البحث أن معظم طلاب وطالبات الصف الثانوي النهائي في المنطقة التي أجريت فيها الدراسة يواجه مشكلات من نوع ما ، وكثيرا ما يحتاجون الى مساعدة لا يجدون من يقدمها لهم أو يتلقون مساعدة معدومة الأثر قليلته في كثير من الاحيان · كما يتبين أن عامل الجنس وعامل التخصص الدراسى في الفرع الأدبي أو الفرع العلمي يؤثران في بعض الحالات على درجة شيوع بعض المشكلات ·

وتبين أيضا أن هؤلاء الطلاب والطالبات يواجهون تحديا كبيرا حين يخططون لمرحلة ما بعد التخرج من المدرسة الثانوية · ويتبين أيضا أن الوالدين في كثير من الحالات ليس في وسعهم أن يساعدوا الابناء أو البنات بطريقة فعالة في مواجهة المشكلات أو في التخطيط لما بعد التخرج نظرا لمحدودية المستوى التعليمي للوالدين في حالات كثيرة ·

ولهذا كله ، فان حاجة هؤلاء الطلاب والطالبات الى الارشاد التربوى تبدو واضحة · فالمرشد التربوي يستطيع أن يساهم مساهمة كبيرة في مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم وعلى التخطيط السليم لما بعد التخرج من المدرسة الثانوية ·

ومما تجدر الاشارة اليه أن هذا البحث يتعلق أساسا بالبيئة التي أخذت منها العينة · غير أن المرء يستطيع أن يفترض مبدئيا أن حاجة الطلاب والطالبات في البيئات العربية الاخرى الى الارشاد التربوي لن تكون أقل من حاجة الطلاب موضع الدراسة ، ولكن قد تختلف درجات شيوع المشكلات بأنواعها من بيئة الى أخرى ·

وبالاضافة الى ذلك ، وعلى الرغم من أن البحث تناول طلاب وطالبات الصف الثانوي النهائي فقط ، فانه من الممكن القول بوجود احتمال كبير في أن تكون مشكلات الطلاب والطالبات في السنوات الثانوية السابقة للسنة النهائية مشابهة الى حد ما لمشكلات الطلاب والطالبات في الصف الثانوي النهائـي · وبذلـك ، ستكون هناك حاجة ماسة الى توفير الارشاد التربوي ليس لطلاب الصف الثانوي النهائي فقط ، بل لطلاب المرحلة الثانوية جميعا ·

Secondary-School Students: Their Problems and Their Need for Educational Counselling

Muhammad Ali Alkhuli

This research aims at getting acquainted with the types of problems faced by male students and female students in the secondary stage. In addition, this research collects data on the students' post-secondary plans and the kind of guidance which they receive from parents, teachers, and other sources. It also investigates the need of these students for organized and specialized educational counselling.

Furthermore, this research tests a group of null hypotheses at the 5% level of confidence:

1. There is no significant difference between the male students' problems and the female students problems.

2. There is no significant difference between the male students' post-secondary plans and the female students' plans.

3. There is no significant difference between the science students' problems and the arts students' problems.

4. There is no significant difference between the science students' post-secondary plans and the arts students' plans.

References

Flora, R.R. "The Effect of Self Concept upon Adolescents' Communication with Parents," *The Journal of School Health* 48, (February 1978), pp. 100–2.

Horrocks, John Edwin. *The Psychology of Adolescence*, 4th ed. Boston: Houghton Mifflin, 1976.

Jessor, Richard, and Jessor, Shirley L. *Problem Behaviour and Psychological Development : a Longitudinal Study of Youth*. New York : Academic Press, 1977.

Medinnus, Gene Roland, and Johnson, Ronald Charles. *Child and Adolescent Psychology*, 2nd ed. New York: Wiley, 1976.

Smart, Mollie S., and Smart, Russell C. *Adolescents : Development and Relationships*. New York: Macmillan, 1973.

Stanley, S.F. "Family Education to Enhance the Moral Atmosphere of the Family and the Moral Development of Adolescents," *Journal of Counselling Psychology* 25 (March 1978), pp. 110–18.

الدرجات على مقياس الكذب
وعلاقتها
بتزييف الاجابات على مقاييس القلق الصريح

الدكتور كمال ابراهيم مرسى

أستاذ مساعد بقسم علم النفس

كلية التربية ـ جامعة الرياض

تبين من دراسة لساراسون وجود معاملات ارتباط سالبة بين الدرجات على مقياس الكذب والدرجات على مقياس القلق الصريح ، استنتج منها أن الاجابات على مقاييس القلق قابلة للتزييف بحيث تظهر المفحوصين في صورة أفضل مما هم عليه في الواقع • وقد هدفت الدراسة الحالية الى التحقق من صحة هذا الاستنتاج ، فطُبق مقياس الكذب مع أربعة مقاييس للقلق الصريح على ٣٨٩ مراهقا ، واتضح من نتائجها أن مقاييس القلق على الرغم من اختلاف ارتباطاتها بمقياس الكذب الا أنها تشترك معا في قياس عامل سمة القلق بكفاءة عالية • وانتهى الباحث الى أن الاجابات على هذه المقاييس ليست قابلة للتزييف اذا اتبعنا في اعدادها منهج تحليل البنود •

مقدمـــة :

اهتم باحثون كثيرون بمشكلة تزييف المفحوصين لاجاباتهم على استخبارات الشخصية personality inventories · ويقصد بالتزييف على هذه المقاييس ميل بعض المفحوصين ـ شعوريا أو لا شعوريا ـ الى اعطاء اجابات لا تعبر عن حقيقة ما يشعرون به ، فيحصلون على درجات أعلى أو أقل من درجاتهم الحقيقية التي يحصلون عليها اذا هم أعطوا اجابات صريحة ، تعبر بدقة عن مشاعرهم ·

والتزييف نوعان : تزييف الى الأفضل : يظهر في ميل المفحوص الى اعطاء انطباعات حسنة عن نفسه ، فيستجيب باجابات مقبولة اجتماعيا · Social desirable responses

ويحصل على درجات عالية في مقاييس الصحة النفسية mental health scales

وعلى درجات منخفضة على مقاييس انعدام الصحة النفسية Lack of mental health scales

وتزييف الى الأسوأ : يظهر في ميل المفحوص الى اعطاء انطباعات سيئة عن نفسه ، فيستجيب باجابات غير مقبولة اجتماعيا ، ويحصل على درجات منخفضة على مقاييس الصحة النفسية وعلى درجات عالية على مقاييس انعدام الصحة النفسية (فرغلي ١٩٦٩) (Edwards et al 1971) · ولكن النوع الأول من التزييف هو الاكثر شيوعا ، حيث اتضح من دراسات كثيرة أن معظم المفحوصين يرغبون في الظهور بمظهر مقبول اجتماعيا ، فيستجيبون « بنعم » على الفقرات الجذابة اجتماعيا ، و «بلا» على الفقرات غير المقبولة اجتماعيا(Edwards et al. 1971)

وقد ضخم بعض الباحثين هذه المشكلة بالنسبة لمقاييس القلق الصريح ، واعتبروا قابلية الاجابات عليها للتزييف من أهم عيوبها ، لانها تتكون من فقرات غير جذابة اجتماعيا ، لا يرغب كثير من المفحوصين في وصف أنفسهم بها : فيجيبون عليها «بلا» ويحصلون على درجات منخفضة لا تطابق ما يشعرون به من قلق ، واستدل الباحثون على هذه القابلية من وجود معاملات ارتباط سالبة عالية بين درجات المفحوصين على مقاييس القلق ودرجاتهم على مقياس الكذب ، واستنتجوا منها أن لدى المفحوصين الذين يحصلون على درجات منخفضة على مقاييس ودرجات عالية على مقياس الكذب نزعة دفاعية لتزييف اجاباتهم الى الأحسن ، فلا يعترفون بما لديهم من قلق (Blake 1959) (Allen 1970) · ونصح

ساراسون بتطبيق مقياس الكذب مع مقياس القلق الصريح للكشف عن الاشخاص أصحاب النزعة الدفاعية العالية للتزييف ـ وهم أصحاب الدرجات العالية على مقياس الكذب ـ واهمال النتائج التي يحصلون عليها من مقياس القلق، لانهم ليسوا صادقين في التعبير عن حقيقة ما يشعرون به من أعراض التوافق السيء • (Sarason et al. 1960)

وأخذ بعض الباحثين بنصيحة ساراسون وطبقوا مقياس القلق الصريح في دراساتهم ، الا أنهم عندما درسوا العلاقة بين درجات المفحوصين على المقياسين حصلوا على نتائج مختلفة • فاشارت نتائج دراسات كل من براون وجودمان Brawen and Goodman ١٩٦٦ وجولين وزملائه ١٩٦٧ Golin et al على طلبة الجامعة الى وجود معاملات ارتباط سالبة دالة ، استنتجوا منها أن الاجابات على مقاييس القلق الصريح قابلة للتزييف الى الأحسن • أما نتائج دراسة كوين وزملائه على أطفال في سن ٧ و٨ سنوات فلم تؤيد وجود هذه العلاقة ، وأشارت الى معامل ارتباط قريب من الصفر بين الدرجات على المقياسين ، استنتجوا منها أن الاجابات على مقاييس القلقالصريح قابلة للتزييف عند تطبيقها على الراشدين، وغير قابلة لذلك عند تطبيقها على الأطفال • وانتهوا الى أن الاطفال يستجيبون لفقرات هذه المقاييس بحسب مضمونها لا بحسب جاذبيتها الاجتماعية • (Cowen et al. 1970)

ولكن هل وجود معاملات ارتباط سالبة بين الدرجات على مقياس الكذب والدرجات على مقاييس القلق دليل كاف في حد ذاته على أن المفحوصين زيفوا اجاباتهم على مقاييس القلق ؟• من استعراضنا لنتائج الدراسات السابقة لم نجد دليلا مقنعا على أنالمفحوصين أصحاب الدرجات المنخفضة علىمقياس القلق الصريح والدرجات العالية على مقياس الكذب قد زيفوا اجاباتهم على فقرات مقياس القلق في الاتجاه الجذاب اجتماعيا • من هنا جعلنا هدف الدراسة الحالية بحث العلاقة بين الدرجات على مقياس الكذب والدرجات على مقاييس القلق الصريح عند المراهقين الكويتيين • وقد اخترنا اجراءها على المراهقين لان الدراسات السابقة أجريت على الاطفال والراشدين ووصلت الى نتائج مختلفة •

الخطة

الفرض :

نفترض في ضوء تفسير ساراسون للدرجات العالية على مقياس الكذب وجود معاملات ارتباط سالبة بين الدرجات على مقياس الكذب والدرجات على مقاييس القلق الصريح •

الأدوات :

أُستخدم في هذه الدراسة خمسة مقاييس للشخصية ، تم اعدادها لتكون مناسبة للتطبيق على طلبة المدارس المتوسطة والثانوية بالكويت ٠ وفيما يلي تعريف بها :

(١) مقياس الكذب ل :

أعده ساراسون عن مقياس ل في اختبار الشخصية المتعدد الأوجه MMPI ٠ ويتكون من ١١ عبارة عن أمور جذابة اجتماعيا ، ولكنها لا تنطبق على الناس عادة في عالم الواقع ٠ من هذه العبارات : « أقول الصدق دائما » فرغم أن الاجابة المعتادة في الواقع «لا» الا أن الاجابة الجذابة اجتماعيا « نعم » ٠ وافترض ساراسون وهاثاوي أن الشخص الذي يحرص على الظهور بمظهور مقبول اجتماعيا يجيب على هذه العبارات في الاتجاه الجذاب اجتماعيا ، فيحصل على درجات عالية (ملكية وآخرون ١٩٥٩) (Sarason et al. 1960) ٠ وقد أشارت نتائج دراسات كثيرة الى حصول البنات على درجات أعلى من الأولاد على مقياس الكذب ، وفسرها الباحثون بوجود حاجة للتقبل الاجتماعي Social approval عند البنات أكثر من الأولاد ، تجعلهن يصدرن اجاباتهن في اتجاه الجاذبية الاجتماعية (فرغلي ١٩٦٩) ٠

نقل الباحث مقياس الكذب لساراسون الى العربية ، وأدخل عليه بعض التعديلات ليناسب التطبيق على تلاميذ المدارس الثانوية والمتوسطة ٠ وأصبح المقياس يتكون في صورته النهائية منعشر عبارات تقريرية يجيب عليها المفحوص «بنعم» أو «لا» ، وتُحسب درجته بِعَدّ العبارات التي أجاب عليها بالاجابة «نعم» ٠ ومن دراسة معاملات ثباته بمعادلتي كودر ـ ريتشاردسون ٢٠ و٢١ ، وبالتنصيف بعد تصحيح الطول اتضح انها ٥١ر٠ ، و٤٢ر٠ ، و٥٨ر٠ على التوالى٠ والجدول رقم١ يبينمعاملات الارتبلط الثنائي biserial correlation (br) وتباين الفقرات ، ونجد فيه أن تباين ثماني فقرات تراوح بين ٢٠ر٠ و٢٥ر٠ ، وأن تباين فقرتين منه هو ١٤ر٠ و١٨ر٠ مما يدل على أن معظم الفقرات التي يتكون منها المقياس متوسطة الصعوبة ، ومناسبة للتطبيق على المراهقين الكويتيين : فهي ليست مقبولة ولا مرفوضة من الجميع ، واستجاباتهم عليها متباينة (Guilford 1954) ٠ كما نجد في الجدول نفسه أن معاملات الارتباط

الثنائي تراوحت بين ٢٨ر٠ و٨١ر٠ بمتوسط قدره ٥٧ر٠(*) مما يعني أن جميع فقرات المقياس قادرة على التمييز بين الاشخاص أصحاب النزعة القوية للظهور بمظهر جذاب اجتماعيا والاشخاص أصحاب النزعة الضعيفة ٠ وهذا دليل على أن مقياس الكذب صادق في قياس ما أردنا له أن يقيسه (نجاتي ١٩٧٥)

الجدول رقم (١)

تباين فقرات مقياس الكذب ومعاملات الارتباط الثنائي بين نسب النجاح في المجموعة العليا والمجموعة الدنيا (٢٧٪ من المفحوصين أصحاب الدرجات العالية و٢٧٪ أصحاب الدرجات المنخفضة على مقياس الكذب) ٠

فقرات مقياس الكذب	تباين الفقرات	معاملات الارتباط الثنائي
١ ـ أحب كل من أعرفه ٠	٢٢ر	٥١ر
٢ ـ أشفق على الناس دائما ٠	١٤ر	٢٨ر
٣ ـ تصرفاتي حسنة دائما ٠	٢٤ر	٨٠ر
٤ ـ أنا طيب دائما ٠	٢١ر	٥٧ر
٥ ـ أنا لطيف دائما ٠	٢٠ر	٦٩ر
٦ ـ أقول الصدق دائما ٠	٢٥ر	٨١ر
٧ ـ لا أغضب أبدا ٠	٢٢ر	٣١ر
٨ ـ لم يحدث ان قلت شيئا ولم أنفذه ٠	٢٥ر	٧٢ر
٩ ـ لا أكذب مطلقا ٠	٢٥ر	٢٧ر
١٠ ـ أهتم بمراعاة آداب المائدة في منزلي مثلما اهتم بمراعاتها خارج المنزل ٠	١٨ر	٣٠ر

(٢) مقياس القلق الصريح للاطفال ق‌ص‌ط :

أعده الباحث عن مقياس القلق الصريح للأطفال لكاستانيد وزملائه . واستخدم في هذه الدراسة الصورة المختصرة ، وتتكون من ٢٩ فقرة أشارت دراسته على طلبة المدارس المتوسطة والثانوية بالكويت الى أن معاملات ثباتها بالتنصيف بعد تصحيح الطول ٠٫٩٠ ، ومعامل صدقها ٠٫٥٩ (متوسط معامل الارتباط الثنائي للفقرات) (مرسى ١٩٧٦) .

(٣) مقياس القلق الصريح للراشدين ق‌ص :

أعده علام وغالى عن مقياس تيلور للقلق الصريح MAS (علام وغالى ١٩٧٤) . واستخدم في هذه الدراسة الصورة المختصرة التي أعدها الباحث ، وتتكون من ٢٢ فقرة ، أشارت دراسته على طلبة المدارس المتوسطة والثانوية الى ان معاملات ثباتها بالتنصيف ٠٫٨٠ ، ومعامل صدقها ٠٫٦١ (مرسى ١٩٧٦) .

(٤) مقياس ييل للقلق في المواقف الاختبارية المدرسية للاطفال ي‌ق‌خ :

أعده الباحث بالعربية عن مقياس ساراسون The Yale Test Anxiety Scale for Children (CTAS) واستخدم في هذه الدراسة الصورة المختصرة ، وتتكون من ٢٠ فقرة ، تقيس ما يشعر به التلميذ من خوف وقلق في ٢٠ موقفا مدرسيا ، أشارت دراسته على طلبة المدارس الثانوية والمتوسطة الى أن معامل ثباتها بالتنصيف ٠٫٨١ ، ومعامل صدقها ٠٫٧٠ (مرسى ١٩٧٦) .

(٥) مقياس سوين للقلق في المواقف المدرسية ق‌خ :

أعده الباحث بالعربية عن مقياس سوين للقلق عند طلبة الجامعة The Suin Test Anxiety Behavior (STAB) . واستخدم في هذه الدراسة الصورة المختصرة ، وتتكون من ٢٢ فقرة ، تقيس مقدار ما يشعر به التلميذ من قلق في ٢٢ موقفا مدرسيا، أشارت دراسته على طلبة المدارس الثانوية والمتوسطة الى أن معامل ثباتها ٠٫٧٩ (مرسى ١٩٧٦) .

العينة :

تم تطبيق مقياس الكذب مع مقاييس القلق على ٣٨٩ تلميذا كويتيا (٢٠٩ ولدا و١٨٠ بنتا) ، تتراوح أعمارهم الزمنية بين بداية سن ١٢ ونهاية سن ٢٠ ويدرسون بالصفوف من الثالث المتوسط الى الرابع الثانوي .

النتائج

الجدول رقم ٢ يبين معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على مقياس الكذب ودرجاتهم على مقاييس القلق بمعادلة بيرسون للارتباط عن طريق العزوم Product – moment Correlation ونجد فيه ان معاملات الارتباط سالبة بين الدرجات على مقياس الكذب والدرجات على مقاييس القلق .

الجدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياس الكذب والدرجات على مقاييس القلق الصريح

مقاييس القلق	معاملات الارتباط مع مقياس ل عند الانـاث ١٨٠	عند الذكور ١٠٩
ق ص ط	ـ ١٥ر	ـ ٢١ر(+)
ق ص	ـ ٢٧ر(+ +)	ـ ٢٨ر(+ +)
ى ق خ	ـ ١٢ر	ـ ٢٣ر(+)
ق خ	ـ ١٤ر	ـ ٠٢ر

(+) دالة عند مستوى ٠٥ر٠ (+ +) دالة عند مستوى ٠١ر٠

كما نلاحظ في بيانات الجدول الآتي :

١ ـ معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى ٠١ر بين الدرجات على مقياس (ل) ، ، (ق ص) في عينة الذكور والاناث ٠

٢ ـ معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر بين الدرجات على مقياسى (ل) ، (ق ص ط) وبين الدرجات على مقياسى (ل) ، (ى ق خ) في عينة الذكور فقط ٠

٣ ـ معاملات الارتباط غير دالة احصائيا بين الدرجات على مقياسى (ل) ، (ق خ) في عينتي الذكور والاناث ٠

وهذه النتيجة تؤيد فرض البحث بالنسبة لعينة الذكور أكثر مما تؤيده بالنسبة لعينة الاناث، وبالنسبة لمقياس (ق ص) أكثر منه بالنسبة لمقاييس القلق الأخرى ٠

والجدول رقم (٣) يبين متوسطات درجات الذكور ودرجات الاناث على مقاييس (ل) ، (ق ص) ، (ى ق خ) ٠ ونجد فيه زيادة متوسطات الاناث على متوسطات الذكور في جميع المقاييس ، وان الفروق بين المتوسطات دالة احصائيا عند مستوى ٠١ر في مقياس (ل) وعند مستوى ٠٠١ر في مقاييس (ق ص ط) ، (ى ق خ) ، (ق خ) ، وغير دالة احصائيا على مقياس (ق ص) ٠

الجـدول رقـم (٣)

متوسطات الذكور والاناث على مقاييس البحث ودلالة الفروق بين المتوسطات

المقاييس	الذكور ن ٢٠٩		الاناث ن ١٨٠		الفروق ودلالتهـــا	
	م	ع	م	ع	ف	ت
ل	٦ر٢٤	٢ر١٩	٦ر٢٨	١ر٩٥	ر٥٨	٢ر٧٦ (+ +)
ق ص ط	١٢ر٩٤	٦ر٣٠	١٦ر٠٥	٦ر٠٣	٣ر١١	٤ر٩٦ (+ + +)
ى ق خ	٧ر٨٢	٤ر٦٠	١١ر١٦	٤ر٨١	٣ر٣٤	٦ر٩٥ (+ + +)
ق ص	٨ر٨١	٤ر٤٣	٩ر٥٩	٤ر٤٤	ر٧٨	١ر٧٢ (+ + +)
ق خ	٥٣ر٩٩	١٣ر٩	٦٤ر٣٥	١٥ر٨٦	١٠ر٣٦	٦ر٧٨ (+ + +)

(+ +) دالة عند مستوى ٠١ر — (+ + +) دالة عند مستوى ٠٠١ر

الجدول رقـــم (٤)

مصفوفة معاملات الارتباط بين مقاييس البحث عند المفحوصين من الجنسين معا

المقاييس	ل	ق ص ط	ق ص	ى ق خ	ق خ
ل		ـ ١٤ر	ـ ٢٦ر	ـ ١٢ر	ـ ٠٢ر
ق ص ط	ـ ١٤ر		٧٣ر	٥٨ر	٤٧ر
ق ص	ـ ٢٦ر	٧٣ر		٥٢ر	٣٨ر
ى ق خ	ـ ١٢ر	٥٨ر	٥٢ر		٦٥ر
ق خ	ـ ٠٢ر	٤٧ر	٣٨ر	٦٥ر	

ويبين الجدول (٤) مصفوفة معاملات الارتباط ونجـد فيـه أن معامـلات الارتباط سالبة بين مقياس الكذب ومقاييس القلق من ناحية وموجبة فيما بين مقاييس القلق بعضها ببعض ٠ ومن تحليل مصفوفة معاملات الارتباط بالطريقـة التقاربية في التحليل العاملي (السيد ١٩٥٨) حصلنا على عاملين ، يبين الجدول رقم ٥ تشبعات المقاييس بهما قبل وبعد تدوير محوريهمـا تدويرا متعامـدا فـي اتجاه عقرب الساعة بحوالى ١٥° ٠ ونجد فيه أن العامل الأول مشترك بين مقاييس القلق ، والعامل الثاني مشترك بين مقياسى القلق فـي المواقف المدرسية ، أمـا تشبعات مقياس الكذب فكانت سالبة وغير دالة على العامل الاول وضعيفة الدلالة على العامل الثاني ، مما جعلنا نهملها ٠

الجدول رقم (٥)

تشبعات المقاييس بالعاملين قبل وبعد التدوير

المقاييس	التشبعات قبل التدوير			التشبعات بعد التدوير			التشبعات بعد حذف التشبعات غير الدالة (*)	
	العامل الأول	العامل الثاني	القطريات	العامل الأول	العامل الثاني	القطريات	العامل الأول	العامل الثاني
ل	ـ ١٨ر	٢٠ر	٠٧ر	ـ ١٢ر	ـ ٢٤ر	٠٧ر	٠٠	٠٠
ق ص ط	٨٥ر	١٠ر	٧٣ر	٨٥ر	ـ ١١ر	٧٣ر	٨٥ر	٠٠
ق ص	٧٧ر	٣٨ر	٧٤ر	٨٢ر	ـ ١٩ر	٧٤ر	٨٤ر	٠٠
ى ق خ	٨٠ر	ـ ٣٣ر	٧٥ر	٦٨ر	٥٣ر	٧٤ر	٦٨ر	٥٣ر
ق خ	٦٠ر	ـ ٣٤ر	٤٨ر	٤٩ر	٤٩ر	٤٨ر	٤٩ر	٤٩ر

(*) حذفنا التشبعات التي تقل عن ٢٥ر باعتبارها ضعيفة الدلالة .

(**) القطريات = مجموع مربع تشبعات المقياس بالعاملين

المنـاقشة

يتضح من دراسة بيانات الجدول رقم ٢ أن معاملات الارتباط فـي عينـة الاناث سالبة ودالة على مقياس ق ص وغير دالة على المقاييس الثلاثة الاخرى ، وفي عينة الذكور سالبة أيضا ولكنها دالة على ثلاثة مقاييس وغير دالة على مقياس ق خ • ونستنتج من هذه المعاملات بحسب تفسير ساراسون الآتي :

(١) النزعة الدفاعية لتزييف الاجابات على مقاييس القلق عند الذكور أعلى منها عند الاناث ، ونتوقع حصول الذكور عـلى درجـات أعـلى من الانـاث على مقياس ل (لانهم أكثر منهن رغبة للظهور بمظهر مقبول اجتماعيـا) ، وحصول الاناث على درجات أعلى من الذكور على مقاييس القلق (لانهن أكثر منهم صراحة في التعبير عن أعراض القلق) •

(٢) الاجابات على فقرات مقياس ق‌ص قابلة للتزييف الى الاحسن أكثر من الاجابات على فقرات مقاييس القلق الاخرى • ويعني هذا الاستنتاج ان اجابات المفحوصين على هذا المقياس مزيفة ، ولا تعبر عما يشعرون به من قلق ، واجاباتهم على مقاييس القلق الاخرى صادقة ، وتعبر عما يشعرون به من قلق • ونتوقع أن تكون معاملات الارتباط بيـن الدرجـات على مقياس ق ص ومقاييس القلـق الاخرى ضعيفة •

لكن من دراسة متوسطات درجات الذكور والاناث على مقاييس البحث التي يبينهما الجدول رقم ٣ يتضح عدم صحة التوقع الأول ، فقد تفوقت الاناث على الذكور على مقاييس الكذب والقلق ، وكانت الفروق دالة احصائيـا على أربعـة مقاييس وغير دالة على مقياس ق‌ص •

مما يعنى أن لـدى البنـات رغبـة أعلى مـن الذكور للظهور بمظهر جذاب اجتماعيا ولكن هذه النزعة لم تدفعهن الى تزييف اجاباتهن على فقرات القلق فأجبن على كثير منها في الاتجاه غير الجذاب اجتماعيا • وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة ملكية في دراسته التي طبق فيها مقياس الشخصية المتعدد الأوجه MMPI على طلبة الجامعات في مصر ، وتفوقت البنات على البنين على مقياسى ل ، ف وتفوق

البنين على البنات على مقياس ك (*) . وذهب الى أنه على الرغم من وجود نزعة عند البنات أكثر من البنين للظهور بمظهر طيب مقبول اجتماعيا الا أنهن أكثر منهن صراحة في نقد الذات ، وأكثر رغبة في الكشف عن أعراض التوافق الانفعالى اللاسوى (ملكية ١٩٧٠) .

أما التوقع الثاني فلم تؤيده بيانات الجدول رقم ٤ التي أشارت الى وجود معاملات ارتباط موجبة وعالية بين درجات المفحوصين على مقياس ق ص ودرجاتهم على مقاييس القلق ، وتعنى معاملات الارتباط هذه أنه على الرغم من وجود معامل ارتباط سالب بين الدرجات على مقياس ق ص والدرجات على مقياس (ل) الا أن المفحوصين لم يزيفوا اجاباتهم على مقياس ق ص ، وكانت اجاباتهم عليه شبيهة الى حد كبير باجاباتهم على مقاييس القلق الاخرى ، التي كانت ارتباطاتها بمقياس ل قريبة من الصفر .

وعلى هذا فان تفسير ساراسون للعلاقة السالبة بين الدرجات على مقياس الكذب والقلق الصريح ، بافتراض تزييف المفحوصين لاجاباتهم على مقياس القلق غير مقبول في حدود نتائج هذه الدراسة . ونعتقد أن هذه العلاقة راجعة الى أن مقياس الكذب يقيس الجاذبية الاجتماعية التي تعتبر دالة للصحة النفسية (فرغلى ١٩٦٩) ، ومقياس القلق الصريح يقيس سمة القلق التي تعتبر دالة لانعدام الصحة النفسية (مرسى ١٩٧٦) . ونجد تأييدا لهذا التفسير في نتائج بعض الدراسات التي أشارت الى أن المرضى نفسيا يميلون الى اعطاء اجابات في اتجاه غير جذاب اجتماعيا ، والاصحاء نفسيا يميلون الى اعطاء اجابات في اتجاه الجاذبية الاجتماعية . كما وجد جوكا وبرك ١٩٦٣ Gocka & Burk في دراستها التتبعية أن درجات المرضى نفسيا انخفضت على مقاييس MMPI الاكلينيكية وارتفعت على مقياسى ك ، ل مما يعني تحسنا في سمة الجاذبية الاجتماعية وانخفاضا لمستوى القلق الصريح مع العلاج النفسى .

وقد أشارت نتائج التحليل العاملي المذكورة في الجدول رقم ٥ الى وجود نسبة عالية من التباين المشترك Common Variance في الدرجات على مقاييس القلق ، وتدل على اتساق اجابات المفحوصين على هذه المقاييس . ويعتبر كرونباخ هذا الاتساق دليلا على صدق هذه المقاييس . ويشير نجاتي الى ما يؤيد هذا

المنحى فيقول : «٠٠ اذا وجهت الى أفراد أسئلة لا تختلف فقط في الشكل وانما تختلف في المضمون وكانت الموضوعات المختلفة التي تضمنتها هذه الأسئلة مرتبطة بعضها ببعض ارتباطا سيكلوجيا أو منطقيا ذا معنى ، فان الارتباط العالى بين هذه الاسئلة يوحي بأنها جميعا تتعلق باتجاه مشترك أو بمجموعة اتجاهات مشتركة، وتقيس ما قصدنا لها أن نقيسه » (نجاتي ١٩٧٥) ٠

ونجد في الجدول رقم ٥ أيضا أن التباين المشترك بين مقاييس القلق والكذب ينقسم الى عاملين : عامل عام تشترك مقاييس القلق الأربعة في قياسه ، وعامل طائفي خاص يشترك مقياسا القلق في المواقف المدرسية في قياسه ٠

وتكوين العامل الاول جعلنا نطلق عليه « عامل سمة القلق anxiety trait factor » ويدل على الاستعداد للقلق في مواقف الشدة ٠ وكانت تشبعات المقاييس عليه كالآتي :

القلق الصريح للأطفال (ق ص ط)	٨٥ر٠
القلق الصريح للراشدين (ق ص)	٨٢ر٠
ييل للقلق في المواقف الاختبارية المدرسية (ي ق خ)	٦٨ر٠
سوين للقلق في المواقف المدرسية (ق خ)	٤٩ر٠

وتكوين العامل الثاني جعلنا نطلق عليه « عامل الخوف في المواقف المدرسية School Fear Factor » ويدل على خوف المفحوص الموضوعي في المواقف المدرسية وفي الامتحانات ، وفي اهتمامه بالنجاح ، وحرصه على ارضاء والديه ومدرسيه ٠ وكانت تشبعات المقياسين عليه كالآتي :—

ييل للقلق في المواقف الاختبارية المدرسية (ى ق خ)	٥٣ر٠
سوين للقلق في المواقف المدرسية (ق خ)	٤٩ر٠

ونخلص من نتائج التحليل العاملي الى أن مقياسَيْ القلق الصريح يقيسان عاملا واحدا هو عامل سمة القلق ، ومقياسَيْ القلق في المواقف المدرسية يقيسان عاملين : فهما من ناحية يقيسان مع مقياسَيْ القلق الصريح « سمة القلق » ، ومن ناحية أخرى يقيسان خوف التلميذ في المواقف المدرسية ٠ وهو خوف موضوعي ، يشعر به جميع التلاميذ في المواقف الاختبارية المدرسية ، ولكن شعور التلميذ صاحب الاستعداد العالي للقلق به أعلى من التلميذ صاحب الاستعداد المنخفض للقلق (*) ٠

الاستنتاج

يتضح من هذه المناقشة أن الدرجات على مقياس الكذب تقيس رغبة المفحوصين في الظهور بمظهر جذاب اجتماعيا ، ولكنها لا تدل بالضرورة على نزعتهم لتزييف اجاباتهم على فقرات مقاييس القلق الصريح ٠ فهذه الرغبة كما يقول مليكة ميل الى الظهور بمظهر طيب في النواحي الاجتماعية والاخلاقية ولا تمتد الى النواحي الانفعالية ٠ والنتيجة التي ننتهي اليها هي أن الاجابات على مقاييس القلق ليست قابلة للتزييف اذا أحسنا اعداد فقراتها بمنهج تحليل البنود items analysis وبنيناها من فقرات متوسطة التباين ، قادرة على التمييز بين المفحوصين بحسب مستوى استعدادهم للقلق ، وجربناها في دراسة أو دراستين استطلاعيتين ، وتحققنا من ثباتها وصدقها ٠ مثل هذه المقاييس لا مجال للتشكيك في نتائجها ، فاجابات المفحوصين عليها لا يحدث فيها تزييف ولا تحريف ٠

* أجرى الباحث دراسة بالتحليل العاملي على مقاييس القلق وحصل على عاملين شبيهين بالعاملين اللذين حصل عليهما في هذه الدراسة ٠ وقد تحدث بشيء من التفصيل عن علاقة سمة القلق بالخوف في المواقف المدرسية ٠ لمزيد من المعلومات يرجع الى : مرسى (كمال ابراهيم) القلق وعلاقته بسمات الشخصية عند المراهقين الكويتيين من بين تلاميذ المدارس المتوسطة والثانوية ٠ رسالة دكتوراه ٠ جامعة الكويت ١٩٧٦م ٠

ملاحق البحث

الملحـق رقـم ١

مقياس القلق الصريح للراشدين (ق ص) ومقياس القلق الصريح للاطفال (ق ص ط) ٠

تعليمـات :

ستجد في الصفحات التالية مجموعة من الاسئلة التي تختلف عن أسئلـة المدرسة كما أنها لا تقيس الذكاء ، لأنها تدور حول ما يشعر به كل منكم أو يفكر فيه أو يحس به ٠ وليست هناك اجابات صحيحة واجابات خاطئة ، فالمهم أن يجيب كل واحد بما يشعر به أو يفكر فيه بدقة وصراحة ٠

« لا علاقة لادارة المدرسة بهذه الاسئلة ولا باجاباتكـم عليهـا ، ونأمل أن يكون كل واحد منكم دقيقا في التعبير عن نفسه بأمانة وصدق حتى تفيدنا فـي البُحث العلمي ، الذي نقوم به في مدرستكم ومدارس أخرى » ٠

« اقرأ كل عبارة فاذا كانت تنطبق عليك ضع دائرة حول «نعم» واذا كانت لا تنطبق عليك ضع دائرة حول «لا» ، وذلك بحسب ما ترى أنه يعبر عما تحس به وتعتقد أنه ينطبق عليك » ٠

« اقلب الصفحة وابدأ بالاجابة على كل عبارة بالترتيب ولا تترك أية عبارة بدون اجابة » ٠

الدرجة :

تحسب درجة المفحوص على كل من المقياسين بعدد العبارات التي أجاب عليها (بنعم) ٠

(١) (ق ص)

١ ـ نومي متقطع وقلق ٠	نعم	لا
٢ ـ أنا عندي أشياء كثيرة أخاف منها أكثر من أصدقائي٠	نعم	لا
٣ ـ كثيراً ما أشعر بتعب في المعدة ٠	نعم	لا
٤ ـ كثيرا ما الاحظ أن يدي ترتعش عندما أعمل شيئا ٠	نعم	لا

٥ ـ كثيراً ما « تـُغـَم على نفسى » ٠	نعم	لا
٦ ـ عندما أنتظر شخصا أو شيئا أكون عصبي وحمقان ٠	نعم	لا
٧ ـ أحيانا أكون قلق لا أستطيع أن أنام ٠	نعم	لا
٨ ـ كثيراً ما أجد نفسى مشغولا عن شيء لا أعرف ما هو ٠	نعم	لا
٩ ـ أشعر أحيانا أني انسان لا فائدة منه ٠	نعم	لا
١٠ ـ أنا غالبا أخاف أن يظهر علي أني خجلان ٠	نعم	لا
١١ ـ أشعرّ أحيانا أني « ضـَيـِّق الخلق » ٠	نعم	لا
١٢ ـ أعرق كثيرا بسهولة حتى في الأيام الباردة ٠	نعم	لا
١٣ ـ أشعر أن المعيشة بالنسبة لي « تعب ومضايقة »٠	نعم	لا
١٤ ـ أنا دائما مشغول وأخاف من سوء حظي ٠	نعم	لا
١٥ ـ أنا في العادة أخجل من نفسى ٠	نعم	لا
١٦ ـ أشعر كثيرا أن قلبي يدق بسرعة « وأن صدري ضيق » ٠	نعم	لا
١٧ ـ أحيانا أكون مشغولا جدا بأشياء لا أهمية لها في الحقيقة ٠	نعم	لا
١٨ ـ عندما أعمل شيئا « ارتبك » بسرعة ٠	نعم	لا
١٩ ـ أشعر أحيانا أن المصائب تتراكم أمامي بدرجة لا أستطيع التغلب عليها ٠	نعم	لا
٢٠ ـ عندما أعمل شيئا أكون قلقا ومتضايقا جدا وأنا أعمله ٠	نعم	لا
٢١ ـ أحلم في أوقات كثيرة بأشياء أفضل ألا أتحدث عنها مع أي شخص ٠	نعم	لا
٢٢ ـ لا توجد عندي ثقة بنفسى ٠	نعم	لا

(٢) (ق ص ط)

١ ـ أشعر بالضيق والنرفزة عندما يراقبنـــي أي شخص وأنا أعمل ·	نعم	لا
٢ ـ أخجل بسرعة ·	نعم	لا
٣ ـ أشعر أحيانا أن قلبي يدق بسرعة ·	نعم	لا
٤ ـ أرغب أحيانا أن أكون بعيدا عن هنا ·	نعم	لا
٥ ـ أشعر أن كثيرا من الناس لا تعجبهم تصرفاتي ·	نعم	لا
٦ ـ أخاف من أشياء كثيرة لا أقولها لأي شخص ·	نعم	لا
٧ ـ أشعر بالوحدة حتى ولو كان الناس بجواري ·	نعم	لا
٨ ـ أشعر بأشياء كثيرة « تربك عقلي » ·	نعم	لا
٩ ـ أشعر بالقلق في أوقات كثيرة ·	نعم	لا
١٠ ـ أشعر بضيق في التنفس في أوقات كثيرة ·	نعم	لا
١١ ـ أغضب بسرعة ·	نعم	لا
١٢ ـ أشعر بالعرق في يدي في أوقات كثيرة ·	نعم	لا
١٣ ـ يشعر كثير من التلاميذ بالسعادة أكثر مني ·	نعم	لا
١٤ ـ أخشى ما يقوله الناس عني ·	نعم	لا
١٥ ـ أنا قلق على أشياء كثيرة هي في الواقع أشياء تافهة لا قيمة لها ·	نعم	لا
١٦ ـ أنا خائف من المستقبل وما فيه من أحداث ·	نعم	لا
١٧ ـ تجرح احساساتي بسهولة ·	نعم	لا
١٨ ـ أنا قَلِق ومهموم على حالي في المدرسة ·	نعم	لا
١٩ ـ غالبا ما أشعر بالوحدة عندما أكون مع الناس·	نعم	لا
٢٠ ـ تجرح احساساتي اذا انتقدني أي شخص ·	نعم	لا

٢١ ـ أشعر وكأن شخصا سيقول لي « أنت غلطان » في كل تصرفاتك .	نعم	لا
٢٢ ـ أخاف من الظلام .	نعم	لا
٢٣ ـ من الصعب علي التركيز في المذاكرة .	نعم	لا
٢٤ ـ أشعر بالخوف والأرق في بداية النوم في معظم الاحيان .	نعم	لا
٢٥ ـ أشعر بالصداع في كثير من الأحيان .	نعم	لا
٢٦ ـ أشعر بالتعب بسرعة .	نعم	لا
٢٧ ـ أحلم أحلاما مزعجة في أوقات كثيرة .	نعم	لا
٢٨ ـ أنا مهموم باستمرار على ما سيحدث لي من سوء في المستقبل .	نعم	لا
٢٩ ـ أنا خائف على والدي ووالدتي مما سيحدث لهما في المستقبل .	نعم	لا

الملحق رقم ٢

مقياس ييل للقلق في المواقف الاختبارية المدرسية للاطفال

(ى ق خ)

التعليمـــات :

أقرأ كل سؤال من الاسئلة الآتية وضع دائرة حول (نعم) اذا كان ينطبق عليك ، وحول (لا) اذا كان لا ينطبق عليك ، وذلك بحسب ما ترى أنه يُعَبِّر عما تحس به وتعتقد أنه ينطبق عليك ، « لا تترك أي سؤال بدون اجابة » ٠

الدرجة :

تحسب درجة المفحوص بعدد الأسئلة التي أجاب عليها (بنعم) ٠

١	ــ هل تشعر بالخوف عندما يقول لك المدرس أنه سيسألك بعض الاسئلة ؟٠	نعم	لا
٢	ــ هل تشعر بالخوف من أنك سوف ترسب في امتحان نهاية العام ؟٠	نعم	لا
٣	ــ عندما يطلب منك المدرس أن تقرأ بصوت عال أمام زملائك بالصف ، هل تشعر بالخوف من أن تخطيء في القراءة ؟٠	نعم	لا
٤	ــ عندما يقول المدرس أنه سيمتحنك الآن ٠ هل تشعر أن قلبك بدأ يدق بسرعة ؟٠	نعم	لا
٥	ــ عندما تأوي الى فراشك في الليل هل تشعر أحيانا أنك مهموم ومشغول بما ستفعله في الصف في اليوم التالـي ؟٠	نعم	لا
٦	ــ عندما يطلب منك المدرس أن تكتب على السبورة أمام التلاميذ ٠ هل تشعر أحيانا أن يدك التي تكتب بها ترتعش ؟٠	نعم	لا
٧	ــ عندما تكون في البيت تفكر في درس اللغة الانجليزية في اليوم التالى هل تشعر بالخوف من أن تخطيء في الاجابة على الاسئلة التي سوف يوجهها لك المدرس؟٠	نعم	لا

٨ ـ وأنت ذاهب الى المدرسة في الصباح · هـل تشعر أحيانا بالخوف من أن المدرس قـد يمتحن الصف اليوم ؟·	نعم	لا
٩ ـ عندما تفكر وأنت في البيت في حفظ قطعة نصوص لليوم التالى · هل تشعر بالخوف من أن تخطىء في قراءتها أمام المدرس في الصف ؟·	نعم	لا
١٠ ـ عندما يقول المدرس أنه سيمتحنك اليوم · هل تشعر باحساس غريب في معدتك ؟·	نعم	لا
١١ ـ اذا سألك المدرس وفشلت في الاجابـة هـل تشعر بالرغبة في البكاء ؟·	نعم	لا
١٢ ـ هل تخاف من الامتحانات ؟·	نعم	لا
١٣ ـ هل تشعر بالخوف قبل الامتحان ؟·	نعم	لا
١٤ ـ هل تشعر بالخوف وأنت جالس في الامتحان ؟·	نعم	لا
١٥ ـ عندما تشعر أن الامتحان صعب هل تنسى معلومـات كثيرة كنت تعرفها جيدا قبل دخول الامتحان ؟·	نعم	لا
١٦ ـ هل تحلم أحيانا وأنت نائم أنك فشلت في الاجابـة على امتحان انتهيت منه في نفس اليوم ؟·	نعم	لا
١٧ ـ هل تشعر أن يدك ترتعش رعشة خفيفة وأنت تكتب في الامتحان ؟·	نعم	لا
١٨ ـ عندما يقول المدرس « اليوم فيه امتحان » هل تشعر بالنرفزة والانزعاج ؟·	نعم	لا
٢٠ ـ وانت جالس في الامتحان هل تشعر عادة ان اجابتك غير موفقة »·	نعم	لا

الملحق رقم ٣

مقياس سوين للقلق في المواقف المدرسية (ق خ)

التعليمات :

فيما يلي بعض المواقف التي تثير القلق والخوف عند التلاميـذ والمطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة ثم حدد مقدار ما تشعر به من قلق أو خوف في كل

موقف بوضع علامة (×) أمام العبارة وفي المكان المناسب لك على النحو الآتي :

لا شعر بالخوف ـ نعم أشعر بالخوف (قليل ـ عادي ـ شديد ـ شديد جدا) ٠

اقرأ كل عبارة بسرعة وانظر الى كل موقف على حدة وحاول أن تكون دقيقا في تقديرك لما تحس به من خوف ٠

الدرجة :

تعطى اجابات المفحوص التقديرات الآتية :

١ ـ لا أشعر بالخوف ٠

٢ ـ نعم أشعر بالخوف (قليل) ٠

٣ ـ نعم أشعر بالخوف (عادى) ٠

٤ ـ نعم أشعر بالخوف (شديد) ٠

٥ ـ نعم أشعر بالخوف (شديد جدا) ٠

وتحسب درجته بجمع درجاته على جميع الفقرات بطريقة الجمع العادي ٠

	لا اشعـر بالخوف	نعـم اشعـر بـالخوف			
		قليل	عادى	شديد	شديد جدا
١ ـ عندما تستذكر مادة تشعر بخوف من مدرسيها .					
٢ ـ عندما تنتظر في الفصل توزيع أوراق الامتحان بعد تصحيحها .					
٣ ـ عندما تقرأ سؤالا في الامتحان وتشعر أنك غير متأكد من الاجابة الصحيحة عليه .					
٤ ـ عندما تستذكر دروسك ليلة الامتحان .					
٥ ـ عندما تقف منتظرا دخول حجرة الامتحان .					
٦ ـ عندما تجلس تنتظر توزيع أسئلة الامتحان في اللجنة .					
٧ ـ عندما تسمع أن أوراق الامتحان قد صححت وسوف تسلم لك اليوم .					
٨ ـ عندما تناقش المقررات مع زملائك قبل الامحان بأيام قليلة .					
٩ ـ عندما تكون منتظرا توزيع البطاقات الشهرية .					
١٠ ـ عندما تطالع ساعتك وانت في لجنة الامتحان لمعرفة ما تبقى من الوقت .					
١١ ـ عندما تستلم ورقة الأسئلة وتعرف عدد الأسئلة المطلوب منك الاجابة عليها .					
١٢ ـ عندما تتذكر حالك في الأمتحان السابق وأنت تستعد للامتحان قريبا .					
١٣ ـ عندما تطلب من المدرس شرح درس لم تفهمه في الحصة .					
١٤ ـ عندما تناقش المقرر مع أصدقائك صباحسيوم الامتحان .					
١٥ ـ عندما تكون آخر طالب ينتهي من الاجابة ويخرج من لجنة الامتحان .					
١٦ ـ عندما تراجع دروسك ليلة الامتحان .					
١٧ ـ عندما يستدعيك الناظر ويؤنبك على تقصيرك في عمل الواجبات المدرسية .					
١٨ ـ اذا وجه المدرس سؤالا للصف وهو ينظر نحوك .					
١٩ ـ عندما تفكر في الامتحان قبله بثلاثة أسابيع .					
٢٠ ـ عندما تفكر في الامتحان قبله بأسبوع واحد .					
٢١ ـ عندما تفكر في الليل في المادة التي ستمتحن فيها في الصباح .					
٢٢ ـ عندما يسألك المدرس وتفشل في الاجابة أمام التلاميذ في الصف .					

المراجـــع

١ ـ السيد (فؤاد البهى) . **علـم النفس الاحصائـي وقياس العقل البشرى** ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٥٨م .

٢ ـ علام (رجـاء محمود) وغالى (محمـد أحمـد) **كراسة تعليمـات اختبـار الشخصية الثلاثي** ، الكويت : ادارة الخدمة الاجتماعية . ١٩٧١م .

٣ ـ فراج (محمد فرغلى) **سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب الاستجابة على اختبارات الشخصية** . رسالة دكتوراه ، كلية آداب القاهرة ، ١٩٦٦م .

٤ ـ مرسى (كمال ابراهيم) **القلق وعلاقته بسمات الشخصية عند المراهقين الكويتيين من بين تلاميذ المدارس المتوسطة والثانوية** . رسالة دكتوراه ، كلية الآداب والتربية بجامعة الكويت ١٩٧٦م .

٥ ـ مليكة (لويس كامل) الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية في اطار حضاري . **مقالة في كتاب قراءات في علـم النفس الاجتماعـي** (المجلـد الثاني) ، القاهرة : الهيئة المصرية للتأليف والنشر ، ١٩٧٠م .

٦ ـ مليكة (لويس كامل) اسماعيل (عماد الدين محمد) ، هنا (عطية حمود) **الشخصية وقياسها** ، القاهرة : النهضة المصرية ١٩٥٩م .

٧ ـ نجاتي (محمد عثمان) **المدنية الحديثة وتسامح الوالدين** . الطبعة الثانية ، القاهرة : دار النهضة العربية ١٩٧٥م .

Allen, G.J. Effect of three conditions of administrations on trait and state measures of anxiety. *J. Consult. Psycol.* 1970, 34, 355–357.

Cowen, E.L., Zax, M., Kiein, R., Izzo, L.D. and Trost, M.A. The relation of anxiety in school children to school record achievement and behavioral measures. In Gaudry & Spielberger. *Anxiety and educational achievement,* N.Y. John Wiley 1971. Pp. 85–94.

Edwards, A.L., Cone, I.D. and Abbat, R.B. Anxiety structure or social desirability. *J. Consult. & Clin. Pschol.* 1970, 34(2) 236–238.

Guilford, J.P. *Psychometric methods.* N.Y. Hill 1954.

Sarason, S.B., Davidson, K.S., Lighthall, F.F. & Waite R.R. *Anxiety in elementary School Children.* London: wiley, 1960.

SCORES ON L SCALE AND ITS RELATIONSHIP WITH THE RESPONSES FALSIFICATION ON MA SCALES

Kamal E. Moursy

R. Sarason concluded from the significant negative correlation coefficients between Manifest Anxiety (MA) scales and lie scale (L) that subjects tended to falsify their responses on MA scales. 389 adolescents were tested by four MA scales (MAS, CMAS, TAS and CTAS) and (L) scale. The results indicated that there are significant negative correlation coefficients between MAS and (L) scale, and non-significant negative correlation coefficients between other anxiety scales and (L) scale. Factor analysis by convergent method revealed that although anxiety scales are correlated to (L) scale in various amounts, yet these anxiety scales tend to measure a sommon factor (anxiety trait factor). These findings indicate the validity of these scales, and were incompatible with Sarason's conclusion.

(*) حسبنا متوسط معاملات الارتباط الثنائي للفقرات بتحويلها الى(Z) وجمعنا(Z) وقسمناه على عدد الفقرات ، فحصلنا على متوسط(Z) ثم حولنا هذا المتوسط الى معامل ارتباط ·

(**) مقياس الخطأ ف : يتكون من عبارات تمثل سلوكا غير مرغوب فيه الا انها لا تتماسك في أي نمط معين من الانماط اللاسوية ، ومن ثم لا يحتمل أن نجد شخصا يظهر كل أو معظم هذه الاعراض · وعموما تكتشف الدرجات العالية على هذا المقياس عدم صحة الصفحة النفسية بسبب اختيار المفحوص ـ شعوريا ـ اظهار نفسه في صورة لا سوية ·
مقياس التصحيح ك : يتكون من عبارات خذابة اجتماعيا ، والدرجات العالية تدل على استجابة دفاعية تتضمن تحريفا مقصودا نحو الطرف السوى ، والدرجات المنخفضة تدل على أن المفحوص ينقد نفسه بنفسه ، ولديه استعداد للكشف عن أعراضه اللاسوية ·
لمزيد من المعلومات عن هذين المقياسين وعلاقتهما بمقياس ل يرجع الى : مليكة (لويس كامل) اسماعيل (عماد الدين) وهنا (عطية محمود) · الشخصية ومقياسها · القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٩ · ص ١٤٨ـ١٥٢ ·

فَزّان في التاريخ الحديث

للدكتور أحمد أحمد سيد أحمد

الاستاذ المشارك للتاريخ الحديث ، ووكيل قسم التاريخ بالكلية

هذا بحث خاص بمنطقة فزان الليبية في التاريخ الحديث يمتد لأربعة قرون (١٥٥٠ـ١٩٥١) . وتمثل السنة الاولى السنة التي نصَّب فيها محمد الفاسى ، المغربي الاصل ، نفسه سلطانا على فزان . وتمثل السنة الثانية السنة التي تمّ فيها اعلان استقلال ليبيا ، وبين هاتين السنتين خضعت فزان لأحداث وأحداث :

١ ـ فقد خضعت في أول الامر للادارة العثمانية منذ منتصف القرن السادس عشر ، فكان باشا طرابلس يعين حكامها من أسرة محمد الفاسى التي استمرت في الحكم حتى سنة ١٨١٣ . ثم أصبحت فزان منذ هذه السنة تحت سيطرة قبائل أولاد سليمان بزعامة عبد الجليل سيف النصر حتى مايو ١٨٣٥ ، حين سقط حكم القرمانليين الذين كانوا يحكمون طرابلس منذ يوليو ١٧١١ .

٢ ـ وبعد سقوط القرمانليين بسنوات قليلة عاد الحكم المباشر للبلاد الى السلطان العثماني ، وأصبحت فزان تابعة لباشا طرابلس الذي كان يعين حكامها ، واستمر هذا الحال حتى غزا الايطاليون البلاد سنة ١٩١٢ .

٣ ـ ومنذ سنة ١٩١٣ عمل الايطاليون على مد سلطانهم من الساحل الى فزّان ، وأصبحت فزان ميدانا للحرب بين الايطاليين وبين الاهالي . وهنا تبرز في تاريخ فزان بعض الاسماء من

رجالات ليبيا ومن القادة الايطاليين ، كما تبرز أسماء بعض المعارك الحاسمة · واستمر حكم الايطاليين للبلاد وفزان حتى سنة ١٩٥١ حين تم استقلال ليبيا ·

وقد اعتمد هذا البحث على مصادر أصلية كتبها أهل البلاد ، وعلى بعض المؤلفات الايطالية التي عاصر مؤلفوها ـ في معظم الاحيان ـ الحكم الايطالي للبلاد والتي قام على ترجمة معظمها الى العربية أخوة ليبيون · كما تمت الاستفادة من وثائق دار المحفوظات بطرابلس ·

مقدمة

كان يُقصد بفزّان حتى وقت قريب ، وعلى سبيل التعميم ، كل المناطق الداخلية في ليبيا بمفهومها الحديث • فقد كانت ، ومنذ العصر الروماني ، تضم الأراضي الواقعة خلف الجبال الى الجنوب من غِرْيان الحالية • كما كانت تقترب من البحر اقترابا شديدا شرقي لِبدَة (Leptis Magna) ، وتمتد حتى قرب أوجله شرقا ، ومن المحتمل أنها كانت تضم منطقة واحات الكُفرة والعُوينات الشرقية • أما غربا فقد كانت تمتد من غَدامُس شمالا حتى غات جنوبا (١) •

وقد ظهرت في فزان في الأزمنة القديمة مدينة جِرْمَه التي كانت مركزا لكثير من طرق القوافل التي تربطها بساحل البحر المتوسط شمالا عند صُبْراته وأُويا (Oea) (٢) ولِبْدَه ، والمدن التجارية الاخرى في مصر والسودان شرقا ، وساحل المحيط الأطلسى غربا ، وتشاد والنيجر جنوبا • وعندما حل الرومان بالساحل الليبي نشطت تجارة القوافل بين الموانى على هذا الساحل وبين أفريقيا الوسطى عبر فزّان ، وازدهرت جِرْمَه واتسعت حتى بلغت أقصى اتساعها خلال القرنين الثاني والثالث وأوائل القرن الرابع للميلاد • ولكن النصف الثاني من القرن الرابع شهد بداية اضطراب الاحوال في فزّان ، وانغماس القبائل فيها في محاربة بعضها بعضا في مضمار تنازع البقاء وفي شن الغارات على الواحات والمزارع والشريط الساحلي (٣) •

واستمر هذا الحال حتى هلّ عصر الفتوح الاسلامية في ليبيا ، فتم فتح زَوِيلَه وَبلاد ودّان في فزّان في سنتي ٢٢ و ٢٣هـ • وكل ما يُمكن معرفته عن تاريخ فزّان بعد ذلك أنها ظلت — على الأرجح — مستقلة بشئونها وتابعة اسميا للمناطق المواجهة لها على الساحل (٤) ، وان الدين الاسلامي بدأ يتغلغل في حياتها تدريجيا على أيدي دعاة الاباضية من الرستميين والنفّوسيين • فقبل أن ينتهيَ النصف الأول من القرن الأول للهجرة كانت مبادىء الخوارج قد استقرت في المنطقة كقوة سياسية دينية كبيرة ، وتركزت الاباضِيّة في جبل نفّوسة الذي لم يلبث أن أصبح مركز اشعاع للمذهب الاباضى في كل الأقاليم المجاورة ، ومنها الصحراوات المجاورة في فزّان (٥) •

ولم يقف الأمر عند الانتماء الديني ، فقد أصبحت بعض أجزاء فزان تابعة لاباضية جبل نَفّوسة • وبينما ذلك تمكنت أجزاء اخرى من الاستقلال بشئونها: وذلك كما فعل بنو الخطاب الهواريون عندما أقاموا مملكة صغيرة لهم في

زَوِيلَه والمنطقة المجاورة لها . وكانت زَوِيلَه في عهدهم مدينة كبيرة ، وقد ضربوا فيها الدنانير الذهبية ، وأصبحت المدينة لثبات عملتها البنك المركزي للعمليات المصرفية في طول الصحراء وعرضها (٦) .

واستمرت دولة بني الخطاب من سنة ٣٠٦هـ الى سنة ٥٦٩هـ ، وهي السنة التي تمكن فيها قراقوش مملوك تقيّ الدين ابن أخي صلاح الدين الايوبي من القضاء على هذه الدولة واقامة الخطبة فيها لصلاح الدين وتقيّ الدين من بعده . وعلى وجه العموم ، اذا كانت تبعية بعض جهات فَزّان لجبل نفوسه لم تدم طويلا ، فان فَزّان ـ مع ذلك ـ ظلت من الناحية العقائدية ولزمن غير قصير معقلا من معاقل الاباضية (٧) .

وبعد القضاء على قراقوش ، بعد أن تمكن أعداؤه من قتله وصلبه بظاهر وَدّان في سنة ٦٠٩هـ ، تحرك سلاطين كانم ومدّوا ملكهم على فَزّان كلها حتى حدود طرابلس ، مستهدفين تأمين طرق قوافلهم التي تربط بين بلادهم وبين طرابلس والتي قطعها قراقوش . وقد اتخذ نائب سلطان كانم في فَزّان من تَراغِن مركزا لحكمه (٨) ، ولكن سلطان كانم لم يستمر مدة طويلة في فزان نتيجة لظهور الخُرمان في وادى الآجال .

والخُرمان نسبة الى مدينة خُرْمَه : فنتيجة للحفريات التي قام بها الأستاذ محمد سليمان أيوب (٩) في الأطلال المعروفة باسم « جِرْمَه القديمة » اكتشف وجود مدينة أخرى تحت هذه الأطلال وهي جِرْمَه المسيحية المعاصرة للرومان . أما هذه الأطلال فهي خاصة بمدينة أخرى قامت في القرن الثالث عشر الميلادي ، وكان أهلها قد تحولوا الى الاسلام وقتئذ . أما اسم هذه المدينة الاخيرة، فيظهر أن تحريفا بسيطا في نطق الاسم قد حدث عفوا أو قصدا لتمييز جِرْمَه الاسلامية عن جِرْمَه المسيحية ، فسميت الاولى بـ (خُرْمَه) وعُرف ساكنوها بالخُرْمان .

وقد مدت خُرْمَه نفوذها حتى بلغ زَوِيلَه شرقا وسوكْنَه شمالا كما ضمت اليها غَدامُس ، وعندما أخذت في بسط نفوذها على جهات غات وما يجاورها اصطدمت بقوة جديدة كانت قد بدأت في الظهور ـ وهي قوة الطَوارِق الذين اشتركت عدة قبائل منهم في اقامة هذه المدينة ، وكانت أهميتها التجارية تزداد بمرور الزمن حتى ان كلا من ابن خلدون وابن بطوطة الرحالتين المغربيين قد زارها وأقام فيها (١٠) .

وظلت العلاقات بين الخرْمان والطوارق علاقات عداء تؤججها المنافسة على السيطرة على طرق القوافل ، فاذا كان مطلع القرن التاسع الهجرى (١٥م) حتى كان الطوارق قد استولوا على غَدامُس ، ثم تغلغلوا في وادى الآجال وكادوا يستولون على خُرْمَه نفسها • وتشير كل القصص والروايات الشعبية المتداولة في هذه الجهات الى غارات الطَوارِق وانتصار جمالتهم على فرسان الخُرْمان ، واستمرار الصراع بين الفريقين حتى اختل الأمن في البلاد وأصبحت وكأنها بغير حكومة ، الأمر الذي مهد السبيل أمام السلطان محمد الفاسى ليتولى أمورها •

ويرجع أصل محمد الفاسى الى مدينة فاس في المغرب الأقصى ، وكان يعمل في قوافل الحج بين هذه الجهات ومكة المكرمة عبر فـزّان ، فتعرف أثناء رحلاته العديدة على مواطن الضعف عند حكامها ، كما ربطت بينه وبينهم علاقات ود وصداقة • ولما كان اقتصاد فـزّان قد تحطم نتيجة للصراع بين الخُرْمان والطَوارِق ، فقد أدى ذلك الى أن تصبح رسوم قوافل الحج المصدر الرئيسى لدخول المنطقة ، الأمر الذي حمل شيوخ فـزّان على مطالبة محمد الفاسى بتولي أمورهم • وليس بمستبعد أن يكون الفاسى قد استغل الخلافات بين شيوخ الخُرْمان ، واستخدم رجال قافلته وأمواله لمساعدة شيخ على آخر حتى تمكن منهم جميعا في النهاية وتولى أمر البلاد ، ونصب نفسه سلطانا عليها سنة ٩٥٧هـ (١٥٥٠م) ، وأقام لنفسه قلعة في مُرْزُق ، وربما كانت هذه القلعة هي القلعة الأثرية المعروفة اليوم بقلعة (أولاد محمد) (١١) •

وهكذا يمكن أن نعتبر منتصف القرن السادس عشر الميلادي ، وبالتحديد ، بداية لتاريخ فزان الحديث ، وهو نفس التاريخ الذي يبدأ فيه تاريخ الأتراك العثمانيين في القطر الليبي •

فَزّان تحت الادارة العثمانيـة

واذا كنا لا نعرف شيئا عن ادارة محمد الفاسى لفَزّان ، الا أننا نستطيع القول بأنه كان موفقا كمؤسس لدولة توارث نسله الحكم فيها ، فقد خلفه ولده السلطان الناصر في حوالى سنة ٩٧٥هـ (١٥٦٧م) ، وتوالى بعده الذكور من عائلته الواحد بعد الآخر يتربعون فوق كرسى السلطنة .

وعمل السلطان الناصر على توسيع حدود الدولة ، فضم اليها غَدامُس وغات وأجزاء من النيجر وتشاد . وازدهرت فَزّان في عهده ، وانتشر الأمن فيها، واتسعت مساحة الأراضى الزراعية . كما أخذت مُرْزُق في النمو بسرعة متزايدة ، وصارت مركزا كبيرا للقوافل ، وعجت أسواقها بمختلف السلع الواردة من جهات مختلفة من العالم .

وكانت فَزّان تنقسم وقتذاك الى تسع عمالات ، بكل منها عامل يديرها تحت رقابة السلطان . وهذه العمالات هي : سوكْنَة ، غَدامُس ، قطّه . (وادى الشاطىء) ، الوادى الشرقي (القلعة) ، الوادى الغربي (تكرتيبا) ، غات ، مُرْزُق ، القَطْرون ، زُوَيْلَة (١٢) .

وقد خلف المنتصر أباه الناصر في الحكم ، الا أنه لم يكن في حكمته ولا سطوته ، فسرعان ما شب النزاع بين أفراد الأسرة الحاكمة ، وأدى ذلك الى تدخل العثمانيين في طرابلس في شئون البلاد : ففي سنة ٩٨٥هـ (١٥٧٧ـ١٥٧٨م) ـ وطبقا لرواية ابن غلبون ـ(١٣) طلبت خود بنت شَرّومَة بن محمد الفاسى زوج المنتصر من الوالي العثماني في طرابلس ، محمد باشا التركي ، أن يرسل جنده الى فَزّان ، واعدةً اياه بالمساعدة والعطاء الجزيل ان وصلوا اليها . وكانت خود تقيم في قصرها في سَبْهَه ، وكانت تغار من ضُرّة لها من أهل مُرْزُق كان المنتصر يؤثرها عليها . ويتابع ابن غلبون روايته فيقول : « واتفق أن قدم عليها (علي خود) زوجها المنتصر من مُرْزُق ، فسدت أبواب القصر عنه ، وأحسنت لحاشيتها وقاتلته ، فحاصرها ثلاثة أيام فمات كمدا ... فلما ماتْ زال ما بها من الحقد وحدثتها نفسها بالملك ، فندمت على مراسلة الترك بالقدوم ... وفكرت في نفسها حيلةً تستعد بها لهم ان قدموا عليها ، ففاجأها قدومهم بالقرب من موته ، فلما رأتهم قصدت الى حجارة على جبل بمقربة من القصر فالبستها أقبية الرجال وعمائمهم حتى ظنوا أنها رجال ، وانقطعت بهم الأرض ، فراسلوها أن تفي بما وعدت بعد أن سدت القصر بغلق أبوابه وامتنعت ، تظن أن ذلك يقيها . فلما أيقنوا أن تلك الحيل حجارة هجموا على القصر فملكوه ، وأخذوها وعذبوها

عذابا شديدا ثم أحرقوها · وتوجهوا الى مُرْزُق بعد أن ملكوا سَبهَه ، وكان بمُرْزُق الناصر بن المنتصر بن محمد الفاسي ، وكان أكبر أولاد المنتصر ، فلما بلغه الخبر وتيقن ألاّ طاقة له بقتالهم لعدم استعداده لهم فر بخزانته واخوته ومن تبعه من أعوانه لأرض السودان ، وملك الترك البلد وجعلوا عاملا عليها منهم يُقال له مامي ، وأقاموا معه طائفة من الجند ، ورجعوا قافلين » (١٤) ·

وهكذا تم للترك احتلال فَزّان سنة ٩٨٥هـ (١٥٧٧ـ١٥٧٨م) · فلما قفلوا راجعين الى طرابلس ثار الأهالي على الحاكم التركي في سنة ٩٩٠هـ (١٥٨٢ـ ١٥٨٣م) وقتلوه ومن معه من جند ، ولم يفلت منهم الا طائفة من أولاد علْوان (١٥) كانوا عونا للجند ، وأرسل الأهالي الى الناصر بأرض السودان ، وعندما جاء اليهم بايعوه واستقر معهم حتى سنة ١٠٠٨هـ (١٥٩٩ـ١٦٠٠م) حين مات مريضا ·

وسوف تتكرر ثورة أهالي فَزّان على الترك كلما لمسوا ضعف الحاكم التركي ، وسوف ينقطع حاكم فَزّان من الأهالي عن ارسال الاتاوة (أو الخراج) الى الوالى في طرابلس كلما لمس ضعفا فيه · وسوف يستمر هذا الأمر بسطوة الترك عليها وينتهي عهد الحكام من الأهالى ابتداء من ١٨٤٢م ·

وخلف المنصور أباه الناصر ، وأراد والى طرابلس سليمان داي ارغامه على دفع الاتاوة وامتنع المنصور ، والتقى جند الفريقين على أرض فزان ، في صحراء كَنِير على بعد حوالي ثلاثين كيلومترا من الزَّيغن ، وهزم المنصور وتوفي بعد قليل بعد اصابته بجرح مميت ، وفر الطاهر أخو المنصور بالخزانة والحريم الى السودان ، وأقام الترك على فَزّان (حسين النعال) حاكما جديدا · وبعد رجوع الجند الترك الى طرابلس ثار الاهالي عليه وقتلوه ومعه جنده القليل ، وبايعوا الطاهر بالحكم بعد ان استقدموه من السودان (١٦) ·

وأدار الطاهر الحكم في أول الأمر بحكمة ، فلما كانت سنة ١٠٣٢هـ (١٦٢٢ـ١٦٢٣م) طغى وتجبر ، وزاد في الخراج على الخرْمان في وادي الآجال ، ففر زعماؤهم الى طرابلس يلتمسون المساعدة من الوالى التركى ، وعبثا حاول الطاهر استرضاءهم متوسلا في ذلك بمرابطي سَبْهَه وعامله على سوكْنَه · ووجه الوالى مع الخرْمان جيشا الى فَزّان ، يقوده صهره محمد باشا الساقزلي الذي كان يسيطر على دفة الحكم في طرابلس ·

وعندما علم الطاهر بخبر هذه الحملة فر الى بُرْنو ، ولكن ملكها اذ ذاك (عمر المقدسى) قتله ، وذلك انتقاما لابنيْ أخيه اللذيْن كان الطاهر قد قتلهما

في تاريخ سابق . وعين الترك أحمداً بن هويدى الخُرْماني على فَزّان ، **وتركوا** الى جانبه ـ كعادتهم ـ حامية صغيرة ، وقفلوا راجعين الى طرابلس . ولكن في سنة ١٣٠٦هـ (١٦٢٦ـ١٦٢٧م) توجه اليهم محمد بن جُهَيْم ابن أخي الطاهر . وكان الأهالي قد دعوه اليهم خفية بعد وفاة الطاهر . وكان النصر لابن جُهَيْم في حُميّرة (١٧) . وتقهقر الخُرْماني وأعوانه الترك الى مُرْزُق حيث تحصنوا بقلعتها التي حاصرها ابن جُهَيْم ، وحين بلغ بهم الارهاق وفنى ما معهم من زاد طلبوا العون من الترك في طرابلس ، فوجهوا اليهم عددا من الجند ، واضطر ابن جُهَيم الى رفع الحصار عن القلعة « وفر أمامهم متقلبا في أرض فَزّان ، اذا دخل أرضا دخلوا فيقاتلهم ، حتى سئم الجميع من ذلك » (١٨) .

هذه هي الظروف التي أدت الى تدخل (رجال الخير) من مرابطي فزّان للاتفاق على وقف القتال ، وعلى رأسهم الفقيه المشهور على الحضيري المعداني وأخوه حامد ، وتم الاتفاق مع الترك على أن يجلوا عن فَزّان وان يُعيَّن ابن جُهَيم حاكما عليها على أن يؤدي اتاوة سنوية تم الاتفاق عليها (١٩) . وهكذا استقر الأمر مرة أخرى لبيت محمد الفاسى (أولاد محمد) في فَزّان .

وفي عهد والى طرابلس محمد باشا الساقسلى ، وأثناء حكم محمد بن جُهَيم في فَزّان ، أرسل الباشا حملة بقيادة عثمان باشا الساقسلى الى أُوجلَه الواقعة على طريق القوافم بين فَزّان ومصر ، فخرج اليه أحمد عبد الهادي في قوة عظيمة لا يقدر عليها ، فلما رأى الباشا ذلك ركن الى الخديعة وأخذ يظهر الندم على ما كان سوف يقترفه مع هؤلاء « الفقراء المساكين المنقطعين في الصحراء ، حتى لم يشك أحد في ندمه » . وتمكن الباشا في آخر الأمر ، وبدون حرب ، من دخول البلد والقبض على أحمد عبد الهادي ، وبالغ في نهب الأموال من الأهالي حتى لقد نزع أقراط الصبيان من آذانهم ، وجمع ما في البلد من رقيق ، ولم يترك فيها ذهبا ولا فضة الا أخذه ، وكان ما جمعه من فضة شيئا كثيرا بحيث استخدمها الباشا في سك النقود ، وكانت أول عملة تسك في طرابلس ولا يجري تداولها الا فيها (٢٠) .

وتوفي محمد بن جُهَيم في سنة ١٠٦٩هـ (١٦٥٨م) ، وخلفه ابنه جُهَيم الذي ظل في الحكم حتى وفاته سنة ١٠٩٣هـ (١٦٨٢م) . وتولى بعده أخوه صاحب النجيب الذي امتنع عن أداء الخراج ، كعادة حكام فَزّان عندما يجدون في أنفسهم القوة لمقاومة الوالى، وذلك بحجة أنه سبق أن أداه الى متولى الخزانة. وكان ذلك في ولاية حسين عبازه الذي أرسل قائد جنده مراد بك الى فَزّان ، والتقى الفريقان في دُلَيم (٢١) . وقُتل صاحب النجيب بعد قتال شديد ، واستولى

مراد على الخزانة وكان بها مال كثير جعل مرادا « لا يغير على التجار والرعايا بشيء لامتلاء يده بالخزانة » (٢٢) ، وولى محمد الناصر أخا القتيل الحكم وأسقط عنه مال ثلاث سنوات الى أن يستقر حال البلد ٠

وفي سنة ١١٠١هـ (١٦٨٩ـ١٦٩٠م) امتنع محمد الناصر عن ارسال الخراج ، فوجه اليه الوالى محمد باشا الامام ، المعروف بشائب العين، حملة بقيادة يوسف بك الذي سلم الناصر نفسه اليه بعد أن حمي وطيس المعركة بينهما قرب مُرْزُق ، وكان بالحملة محمد الغزيل وابن عمه على من أولاد المِكَنّي ، وهما اللذان أغريا الوالى بارسال الحملة للقضاء على خصومهما في فزان ، وقبل أن يغادر يوسف بك فزان بالخزانة والناصر الى طرابلس ولى عليها محمد الغُزَيِّل٠ ولكن الأهالى ثاروا عليه بعد خمسة شهور فقط وقتلوه ، وراسلوا تمَّاما بن محمد ومحمد ابن جُهَيم بأرض السودان كما أرسلوا الى الوالى في طرابلس بالتزامهم بالخراج ، وقدم الرجلان الى فَزّان وتمت مبايعة تمام بالحكم ٠ ولكن أولاد المِكَني حثوا الوالي على الأخذ بثأرهم ، وخرج عليّ المِكَني على رأس قوة للانتقام لمقتل ابن عمه (محمد الغُزَيِّل) ، ولكن محمداً بن جُهَيم تمكن من أسره وسجنه في سَبهَه ، وتدخل يوسف المِكَني وأطلق سراح أخيه ٠ وهنا ، وبالرغم من تلك الأحداث ، رأى الوالي أنه من الملائم اعادة محمد الناصر الى حكم فَزّان ، فأخرجه من السجن وأرجعه حاكما عليها (٢٣) ٠

وفي عهد أحمد باشا القرمانلي (١١٢٣ـ١١٥٧هـ = ١٧١١ـ١٧٤٥م) استمر أولاد المِكَني في ايغار صدر الباشا على محمد الناصر، وأغروه بالتوجه الى فَزّان التي رفضت ارسال الخراج في ذلك الوقت ٠ وقاد الباشا بنفسه الحملة الى فَزّان في سنة ١١٢٩هـ (١٧١٦ـ١٧١٧م) ، ولكنه اضطر الى رفع الحصار عن مُرْزُق والرجوع الى طرابلس بعد أن ترامت اليه الأنباء بوقوع اضطراب فيها ، وقد لحق به خواص فَزّان ورجالاتها يتعهدون بسداد الخراج بالشروط القائمة٠ ولكن الباشا اضطر بعد حوالى سنتين الى ارسال حملة أخرى اليهم « بعد أن ظهر من صاحبها من قلة الأدب ما يوجب التوجه اليه » (٢٤) ، ولم تستطع هذه الحملة أن تسيطر على مُرْزُق التي أغلقها الناصر في وجهها ، ولكنها استباحت الجهات التي لم تستجب لسداد الخراج ٠

وعند وفاة محمد الناصر سنة ١١٣١هـ (١٧١٨ـ١٧١٩م) خلفه ابنه أحمد الناصر الذي وجه اليه احمد باشا القرمانلي حملة في سنة ١١٤٤هـ (١٧٣١ـ١٧٣٢م) على رأسها ابناه محمد ومحمود ، وأُصيب الناصر بالرعب وطلب الصلح وأعلن التزامه بسداد الخراج وتكاليف الحملة، ولكن الحملة جاءت بالناصر وولده

الى طرابلس حيث دعا الباشا مجلس ديوانه للانعقاد ، وقام بعرض الناصر وولده للبيع بالمزاد العلني - كما لو كانا من الأرقاء الأذلاء ، ورسا المزاد على محمد بك (ابن الباشا وقائد الفرسان) بقطعتين صغيرتين من النحاس تعادلان عشرة سنتيمات بالعملة الفرنسية في ذلك الوقت ، ثم أمر الباشا الناصر بالعودة الى فزان ليحكمها باسمه ، وكلف أحد رجاله بمرافقته والقيام بتدمير أسوار مُرْزُق (٢٥) ٠

واستمر أحمد الناصر يرسل الخراج الى طرابلس بانتظام حتى وفاته سنة ١١٨١هـ (١٧٦٧-١٧٦٨م)، وحكم بعده من بيت محمد الناصر الطاهر ثم أحمد ثم محمد ٠ وقد بدأ الأخير حكمه سنة ١٢٠٤هـ (١٧٨٩-١٧٩٠م) ، وفي عهده مر بفَزّان الرحالة الالماني فردريك هورنمان ويخبرنا هذا الرحالة : بأن حاكم فَزّان كان يلقب نفسه (بالسلطان) ، ولم يكن يرضى بلقب (شيخ) الا في حضرة الباشا ، وكان العرش وراثيا في أكبر أفراد الأسرة ، ويقيم السلطان في قلعة وله حريم وبلاط أميري ، ويسمى الوزير الأول كليديما والوزير الثاني كيجومه ، وثمة قائد للجند وجماعة من المماليك بينهم بعض الأوروبيين ، ويرسل والى طرابلس كل عام مبعوثه المسمى (بك النوْبَة) لجباية الخراج ، ويسافر في العادة الى فَزّان في شهر نوفمبر ويمشي في ركابه وتحت حمايته الرحالة والتجار (٢٦) ٠

وقد كان (بك النَوْبة) في عهد يوسف باشا القرمانلي (١٢١١-١٢٤٨هـ = ١٧٩٦-١٨٣٢م) هو محمد المِكَني ، وقد أرسل في سنة ١٢٢٧هـ (١٨١٢ - ١٨١٣م) الى فَزّان على رأس حملة كبيرة لتأديب محمد الشريف حاكم فزان « الذي تسامح عن ارسال الخراج ، وأولع بالغناء ، وانهمك في اللذات ومعاشرة المضحكين والصفاعين ، وأهمل الضبط والربط » ، وقتل المِكَني محمدا الشريف وأصبح هو سيدا على فزان « وأتاه الأمر عفوا صفوا ونال أربه بلا مشقة » (٢٧) ٠

وفي سنة ١٢٣١هـ (١٨١٦-١٨١٧م) انتقضت بعض أعمال بُورْنو على حاكمها في ذلك الوقت الشيخ محمد الأمين الكانِمي وعجز عن تأديبها، فاستصرخ يوسف باشا القرمانلي بواسطة مشايخه في طرابلس - وكان الكانِمي قد تعلم على أيديهم ، فأرسل الباشا اليه محمد المِكَني في جيش قاتل الثائرين قتالا شديدا حتى استقاموا على الطاعة لحاكمهم ، ثم انقلب المِكَني راجعا بعدد وافر من الرقيق والمتاع (٢٨) ٠

وتنقل الينا تقارير الرحالة في ذلك الوقت صورة عن الوضع الاقتصادي في فَزّان ، وعلى سبيل المثال : كانت سوكنَه تدفع ما يقرب من الفيْ دولار سنويا

أي بمعدل دولار واحد عن كل مائتي شجرة ، بالاضافة الى التزامها بالانفاق على الحاكم (أو السلطان كما كان يلقب فيها) عندما ينزل بها ، وكان المِكَني يقوم شخصيا بالرحيل من أجل جمع الخراج ويظل بالموقع حتى يسدد ما عليه منه (٢٩) ٠

وفي أواخر عهد يوسف باشا القرمانلي تحرج موقفه للغاية ، فقد ثارت قبائل أولاد سليمان وتم الاعتراف بزعيمها عبد الجليل سيف النصر زعيما لمناطق أُرْفَلَّه وسرْت والشاطىء ، وأرسل يوسف باشا نجله عمُّورة الى مُصراتـه ونجله علي بك الى غِرْيان ليحتفظا بهدوء الأهالي في المكانين ويمنعاهم من الانضمام الى الثوار ٠ وقد أثار عمُّورة بسبب عنفه الكثير من السخط ، مما اضطر والده الى استدعائه واحلال محمد المِكَني حاكم فَزّان محله : فالمِكَني رغم تقدم سنه كان رجلا عالي الهمة عظيم النشاط (٣٠) ٠

واخيرا وصلت الأخبار بأن عمر شقيق عبد الجليل سيف النصر ، ومعه قوة مسلحة ، استطاع احتلال سُوكنَه وتمكن من التوغل في فَزّان واثارة أهلها ومحاصرة قلعة مُرْزُق ، وكان حاكم فَزّان في ذلك الوقت ــ بعد أن ذهب المِكَني الى مُصراتَه ــ هو أحمد بك جَرْكَس زوج ابنة الباشا ، فقرر الباشا توجيه حملة ضد المتمردين ووضع على رأسها ابنه البِكر سيدى علي ٠ وقامت الحملة بعد أن تم حشدها بصعوبة كبيرة ، عدة مرات وبدون جدوى ، بمهاجمة معسكر عبد الجليل سيف النصر الذي تمركز في مواقع ممتازة في منطقة بني وليد (أُرْفَلَّه) ، وسرعان ما أخذت تعاني من نقص المؤن وهروب الجند ، وفي تلك الأثناء تلقى الباشا خبر وفاة حاكم فَزّان وزوج ابنته (٣٢) ٠

وبينما ذلك كان أولاد (بوسيف) يسعون لابرام الصلح بين الطرفين ، على أساس أن يقوم عبد الجليل باخلاء فَزّان ويرد الغنائم ويقدم الرهائن ، ولكن يوسف باشا رفض مسعاهم ، ونشبت معركة جديدة تم التغلب فيها على مقاومة الثوار ، وكانت وساطة مرابطي (بوسيف) مستمرة فقبلها الباشا تحت هذه الظروف الجديدة ، رغم أن غرضها كان كسب الوقت ، بعد أن أصبح عاجزا عن ارسال المؤن والذخائر الى جنده ٠

كما قبل الباشا وساطة القنصل البريطاني في طرابلس ، وكان قد رفضها من قبل (٣٢) ، فانتقل القنصل بنفسه الى بني وليد لمفاوضة عبد الجليل الذي رفض اخلاء فَزّان بأي حال ٠ وهنا رأى الباشا أن يستجيب لنصائح محمد المِكَني بترك القتال مع بني وليد والزحف مباشرة على فَزّان ، حيث كانت قلعة مُرْزُق لم تزل تقاوم وحيث كان يدين بالولاء للباشا بعض السكان ٠

وكلف الباشا المِكّني بتنفيذ مشروعه ، فانتقل المِكّني في أوائل مارس ١٨٣٢م من أرْفَلَّه الى فَزّان ، وكان يتحتم على علي بك ابن الباشا أن يتوغل الى ما وراء بني وليد لحماية الزحف الذي يقوده المِكّني . ولكن نقص الأقوات حال بينه وبين انجاز خطته . وبينما كانت الثورة تمتد ويتسع نطاقها حتى بين الأهالي الذين كانوا موالين للباشا ، عم السخط البلاد بسبب العقوبات القاسية التي نزلت بكل من رفض القتال وفر من الحملة وبسبب سوء الأحوال الاقتصادية التي سببتها نفقات العمليات العسكرية (٣٣) .

وتلاحقت الأحداث ، وأدى ذلك الى أقصى حالات الفوضى والاخلال بالنظام . ومن ذلك ظهور قوة بحرية انجليزية أمام طرابلس في ٢٠ يوليو ١٨٣٢م ، استدعاها القنصل الانجليزي من مالطه عندما صمم على أداء الباشا للديون المستحقة عليه لبلاده . واضطر الباشا الى فرض ضرائب جديدة زادت من حنق الفئات المتذمرة التي لجأت الى مبايعة محمد بك القرمانلي وقامت بمحاصرة المدينة . واستغل الأهالي في دواخل البلاد الفرصة للتحرر من أي التزام نحو حكومة الباشا ، ثم أخذوا يرقبون الصراع القائم بين علي باشا القرمانلي (١٢٤٨ـ١٢٥١هـ = ١٨٣٢ـ١٨٣٥م) ـ الذي تولى الحكم بعد تنازل والده يوسف باشا مباشرة ـ وبين منافسه محمد بك القرمانلي .

ولجأ علي باشا القرمانلي الى بذر بذور الخلاف بين خصومه ، وتمكن من اثارة سكان مُصراته ضد عثمان الأدغم أكبر هؤلاء الخصوم وأقواهم . فقد كان على رأس سكان مُصراته الأخوان عبد الله وأحمد المنتصر وقبائل المجاوبة والفراتسة التي كانت تحت حماية عبد الجليل سيف النصر ، وكان من المتوقع ألاّ ينضم هؤلاء الى الثوار ـ بسبب ما بينهم وبين أسرة الأدغم من منافسة قديمة، الأمر الذي يستدعي استعدادهم الدائم لمقاومة أية مخاطر تكون مصدرها هذه الأسرة . وحاول الباشا ضمهم الى جانبه بالتنازل لهم عن فَزّان ، وأصدر أمره الى محمد بك المِكّني ـ الذي كان قد حرر مُرْزُق وأعاد سلطة الباشا اليها ـ بالانسحاب منها .

وبعد اخلاء فزان أصبح عبد الجليل أهم شخصية في الايالة ، فعين أحد أبنائه حاكما لمُرْزُق ، وعين الابن الآخر حاكما لسُوكنَه ، أما هو فقد ظل يتزعم البدو الرحل متحاشيا بكلعناية تأييد هذا أو ذاك من الباشوات القرمانليين المتناحرين . وهكذا وقف عبد الجليل سيف النصر موقف الحياد ، وكان صاحب المنطقة الشرقية من طرابلس وكذلك فَزّان بلا منازع (٣٤) .

وهكذا كان الحال في فـَزّان عندما وصل أسطول عثمان الى طرابلس في يوم ٢٦ مايو ١٨٣٥ ، وانتهى حكم القرمانليين بطرابلس بعزل علي باشا القرمانلي الذي حلّ محله مصطفى باشا نجيب معينا من قبل السلطان العثماني ٠

ويمكن القول أنه منذ سنة ١٨٤٢م انتهى عهد المشايخ (أو السلاطين) والأسر الكبيرة في فزان ، وأصبح يحكمها منذئذ حاكم يرسل اليها من قبل والي طرابلس٠ واستمر هذا الأمر طوال العهد العثماني الثاني (١٨٣٥ـ١٩١١م) وحتى مجيء الايطاليين الى البلاد ٠

الحدود الادارية الجنوبية لفـَزّان :

في عهد نديم باشا واليطرابلس (١٢٧٧ـ١٢٨٣هـ = ١٨٦٠ـ١٨٦٦م) صدر فرمان عال بتسمية ايالة طرابلس باسم (ولاية طرابلس الغرب) ٠ وقد قسمت الولاية ، وحتى غداة الاحتلال الايطالي للبلاد الى أربعة ألوية (أو سناجق أو متصرفيات) كان لواء فـَزّان أحدها ، وكان على رأس كل لواء متصرف ٠ وقسمت الألوية الى أقضية يدير كل منها قائمقام ، كما قسمت الأقضية الى نواح في كل منها مدير ناحية ٠ وارتبط هؤلاء الموظفون جميعا بطريق التسلسل الادارى : مدير الناحية بالقائمقام ، وهذا بالمتصرف ، وهذا بالوالى ، وهذا بوزير الداخلية في استانبول ٠

وكان لواء فـَزّان في هذا النظام الاداري يضم :

مركز اللواء : مُرْزُق ٠

النواحي المربوطة بمركز اللواء : سَبهـَه ، وادي عُتبة ، زَلـّة ، القَطرون ، الوادي الشرقي ، الوادي الغربي ٠

أقضية : سوكنـَه ، الشاطيء ، تِبْور َشادَه (ومركزه بَرداى) ، غات والنواحي التابعة له جانت ، بِرْكِت (٣٥) ٠

وكانت النواحي في اللواء ، شأنها في ذلك شأن النواحي في الولاية ، على ثلاث درجات (٣٦) ٠

وكان لفـَزّان أربعة أعضاء ، يتم اختيارهم بالانتخاب ، ويمثلون اللواء في مجلس ادارة الولاية الذي كان يتألف من : الوالى ومعاونه والقاضي والدفتردار والمحرر ، وهم كبار موظفي الدولة (٣٧) ٠

وكانت مُرْزُق وغدامُس تمثلان أفضل المواقع في لواء فَزّان كمركزي اشعاع للنفوذ السياسى والتجاري لتركيا في تلك العهود التي كانت تتخذ فيها قوافل السودان من طرابلس نقطة انطلاق ومحطة رئيسية ٠ ولكن الأتراك لم يفطنوا بسرعة ، أو لم يعرفوا ، طريقة استغلال هذه الميزة التي كانت توفرها لهم هذه المراكز الداخلية ذات الموقع الممتاز ، وهكذا اقتصر الدور الذي لعبته هذه المراكز ، ولفترات طويلة ، على مجرد الاشتراك في حركة القوافل والتجارة ٠ ومع ذلك فيجب أن نقرر أن الحكومة التركية كانت تهتم ، بشكل ما ، بظهير الولاية لأسباب سياسية ، وبخاصة في القطاع السفلى من الحدود الجنوبية (جنوب فَزّان) التي لم يقم بشأنها أي اتفاق بين تركيا وفرنسا ، وخاصة بعد احتلال فرنسا لتونس ، فقد كانت هذه الحدود منشأ خلافات بين الطرفين مذ أخذ الفرنسيون في مدّ سلطانهم الى غرب الخط الواقع بين غدامس وغات والمناطق الواقعة جنوب هذه الواحة الأخيرة ٠ ويشهد باهتمام الحكومة التركية كتاب صغير مجهول عنوانه (أهمية طرابلس وبنغازى والصحراء الكبرى والسودان) من تأليف العقيد عمر صبحي ، وقد قدمه مخطوطا الى السلطان عبد الحميد الثاني في شهر مايو ١٨٨٨م وتم طبعه في الآستانة سنة ١٨٩٠م (٣٨) ٠

وهذه هي الظروف بعينها التي أدت الى قيام الأتراك بضم قضاء تِبور َشادَه (ومقره بَرداى) (٣٩) الى لواء فَزّان ٠ فقد قام الوالى أحمد عزت باشا (١٢٧٤ـ ١٢٧٧هـ = ١٨٥٧ـ١٨٦٠م) في خريف ١٨٥٩م بأولى خطوات التوغل في جنوب فَزّان ، باسطا الحماية التركية على جبال تِبِستى دون أن يتبع ذلك نتائج محسوسة ٠ فقد توغلت الحملة بين التِبور َشادَه ، واستولت على بعض العبيد والبضائع وكان يملكها بعض تجار غَدامُس من رعايا الباب العالي ، ولكنها ـ وهي في طريق العودة ـ تعرضت لهجمات قاضية من الطَوارِق وتمت ابادتها الا من عدد قليل من الجند تمكن من الفرار ٠ وبالفعل فان الرحالة الألماني نختجال الذي كان موجودا في فَزّان سنة ١٨٦٩م لا يشير الى أية سيادة أو حماية فعلية للترك وحاكم فَزّان على تلك المنطقة ، مع أنه يقرر ـ في نفس الوقت ـ أن سكان فَزّان الجنوبية ينظرون الى سكان تِبِستى كجزء منهم (٤٠) ٠

وبعد عشر سنوات ، وفي سنة ١٨٧٩ ، تدارك مصطفى فائق باشا متصرف فَزّان الأمر ، فأسس قضاء تِبُور َشادَه ومركزه بَرداى (٤١) ٠ وبعد سنتين (١٨٨١م) أراد الوالي محمد نظيف باشا التمسك بالنتائج التي أمكن تحقيقها حتى ذلك الوقت ، وذلك بارسال حامية الى مركز القضاء ٠ ولكن أحمد راسم باشا الذي خلفه في الولاية ، وفي نفس السنة ، لجأ الى عزل متصرف فَزّان النشيط ولامه « على تبذير المال في سبيل طموحه ، والجري وراء مشروعات خيالية بحجة اخضاع السودان كله ، مقابل صرف مرتبات للزعماء » (٤٢) ٠

وفي سبتمبر ١٩٠٠ كتب محمود بك متصرف فزّان الى الوالي بطرابلس يبلغه باحتلال الفرنسيين لمنطقة توات ، ويشير الى التحركات الفرنسية للاستيلاء على بُورْنو واقليم التِبُو (التِبِستى) ، ويخلص الى ضرورة القيام باحتلال التِبِستى عسكريا وبناء ثكنة للجند هناك ، خاصة وأن قبائل التِبُو بفرعيها التِبُور َشاد َه والتِبوركوار ـ على حد قوله ـ يمكن ادخالها بسرعة تحت الادارة التركية (٤٣) .

وتحت هذه الظروف وجه الاتراك حملة في ١٩٠١ـ١٩٠٢م الى التِبُوكوار (وحاضرتهم غارو أو بيلما) ، وثارت الصحافة الفرنسية لهذا الأمر ، ولم تهدأ ثورتها حتى تم للفرنسيين احتلال بيلما في سنة ١٩٠٦م وضموها الى اقليمهم العسكري بالنيجر . واقتصر رد الفعل عند الاتراك ، وكان متأخرا ، على القيام باعادة انشاء قضاء تِبُور َشاد َه (وحاضرته بَرداى) ، في نفس السنة (١٩٠٦م) على عهد الوالى رجب باشا .

وبعد ذلك ، ولتقرير سيادة الترك في جنوب فزّان فكرت الحكومة التركية في الاحتلال الفعلي والدائم لاقليم التِبِستى . وفي رسالة باللغة التركية (في محفوظات طرابلس) بتاريخ ٦ مارس ١٩٠٦م موجهة الى متصرف فزّان بلا توقيع (٤٤) ، يُقترح انشاء ناحية في المنطقة الشرقية من التِبِستى واسناد منصب المدير الى الزعيم (مانيا كامتى) بمرتب قدره ٢٠٠ قرش شهريا ، على أن تكون تابعة لقضاء تِبُور َشاد َه ، والغرض من ذلك الاجراء هو ضمان خضوع هذا الزعيم الذي كان يثير الاضطرابات في التِبِستى بغزواته المستمرة ، هذه الاضطرابات التي أدت الى تحويل طريق القوافل المتجهة من الواداي الى الشمال عبر فزّان عن التِبِستى . كما تتضمن الرسالة الاقتراح بانشاء حامية تركية في بَرداى ، وتختم الرسالة بـ « أن الاحتلال الدائم لاقليم التِبِستى سيخلق انطباعا ممتازا في البلدان الاسلامية ، مثل باقِرْمى والواداي اللتين لم تقبلا بالاحتلال الفرنسى ، كما سيكون مفيدا للمصالح التركية » .

ونتيجة لذلك قام سامي بك متصرف فزّان بتعيين الكابتن طبيب عثمان أفندي قائمقاما على تِبور َشاد َه ، وأرسله الى بَرداى سنة ١٩٠٩م حيث تم انشاء ثكنة في كل من بَرداى وزَوار (٤٥) . وفي أغسطس ١٩١١م رفع الكابتن أحمد رفقي العلم التركي على عين كلاك أو قلاكه
مركز بورْقو، وأبدت السلطات الفرنسية في بيلما تحفظها ازاء هذا الاجراء وتقرر أن تجتمع لجنة فرنسية تركية مشتركة في خريف هذا العام لتحديد الحدود الجنوبية التي تمتد اليها السلطة الادارية للواء فزّان في اتجاه الصحراء

الفرنسية ، ولكن هذا الاجتماع لم يتم لوقوع الغزو الايطالي للبلاد · وفي سنة ١٩١٢م، وبعد عقد الصلح بين ايطاليا وتركيا أخلَت الوحدات التركية التِبِستي وبورْقو واحتلتهما القوات الفرنسية في سنتي ١٩١٣ـ١٩١٤م ·

أما عن قضاء غات ، أحد أقضية فَزّان ، فقد كانت السيادة التركية عليه أكثر رسوخا · ففي سنة ١٨٧٥م ، وفي عهد الوالي مصطفى عاصم تهيأت الفرصة للأتراك لكي يبسطوا سيطرتهم على تلك الواحة ، وكان ذلك حين نشب نزاع بين مشايخ طوارِق أزْقَر وطوارِق هَقّار ، فتدخل الوالى الى جانب الشيخ محمد صافي وعينه قائمقاما على غات ومنحه لقب باشا (٤٦) ·

وفي ديسمبر ١٨٨٦م قام بعض الطَوارِق المتمردين بقتل حامية غات ، وكان هذا الحادث حلقة من أحداث ثورة كبيرة قام بها الشريف حميد في فَزّان ، ودعا فيها الى الجهاد لمكافحة الظلم وفرض تعاليم الدين الصحيحة وطرد الحكام الترك من البلاد · وقد أثرت هذه الثورة لدرجة كبيرة على وجود الدولة في فَزّان وغات على وجه الخصوص ·

وقد بدأت الثورة في سنة ١٨٨٤م وشغلت السلطات العثمانية حتى سنة ١٨٨٩م ، وتصدى الوالي راسم بكل قوته للقضاء عليها ، وزاد من اهتمامه بهذا الأمر أنه كان مهتما بمد نفوذ الدولة في السودان الأوسط ـ الأمر الذي كان يتطلب وجودا قويا للدولة في فَزّان ·

والمعلومات قليلة عن ثورة الشريف حميد، وقد أشار اليها كاكيا (٤٧) حين قال ان ثورة بدأت ضد الدولة بعد احتلال تونس على يد فرنسا بفترة قصيرة ، ثم قص قصة رجل يدعى الصغير (أو الأصغر) فتك بحامية غات التي كان فيها موظفان تركيان قتل أحدهما أسرته قبل أن يتم قتله· كما أشار الحشائشي (٤٨) الى الثورة ، وكان قد زار غات سنة ١٣١٢هـ (١٨٩٤ـ١٨٩٥م) ، ومن أهم أسباب الثورة عنده : منع الطَوارِق من الاغارة على الأركاب ، ونفي الحاكم لعدد من الطَوارِق الذين كانوا يخلون بالأمن في المنطقة ، ويقرر الحشائشي أن ابن قدارة متصرف فَزّان عمل على القضاء على الثورة « بحسن تدبير ورأي مصيب ، وانحسمت النازلة ، وعم الأمن بلاد غات » ·

وقد تمكن الدكتور أحمد صدقي الدجاني من الاطلاع على الوثائق المتعلقة بهذه الثورة في دار المحفوظات بطرابلس ، واستوفى الكتابة عن أحداث الثورة (٤٩) · ومع ذلك فتعوزنا التفاصيل عن كيفية القضاء على الثورة وعما

جرى مع من قام بها ، اللهم الا من اشارة وردت في برقية أرسلها الوالي أحمد راسم الى رياسة الوزراء في استانبول بتاريخ ١٦ كانون أول ١٣٠٨هـ مالية (١٨٩٠-١٨٩١م) يتحدث فيها عن « ظهور الشريف الكاذب المتمهدى بالشاطىء في فـزّان ، والقضاء عليه وعلى حركته التمردية » (٥٥) ٠ وهكذا تم القضاء على الثورة واحلال الهدوء في منطقة غات ٠

وكانت جانت احدى ناحيتين كانتا تتبعان غات وكانت أحد المراكز التي تقع على طريق القوافل بين طرابلس وغات ولكنها لم تكن في نفس أهميتها ٠ هذا ويشكك عزيز سامح في دخول جانت - أصلا - تحت الادارة التركية ، ويقول : ان سكانها كانوا يتعاملون مع سوق غات ، وأن شيخها (عمر) كان يتولى الرئاسة فيها بحماية حكومة غات ومساعدتها ٠ ومهما يكن الأمر ، فان قوة فرنسية قامت في سنة ١٩٠٨م بانزال العلم التركي في جانت ، وتردد اعتزام تركيا على اعادة احتلالها في سنة ١٩١٠ أو ١٩١١م ، ولكن فرنسا قامت باحتلالها بالفعل سنة ١٩١٣م (٥٢) ٠

عدد السكان في فـزّان :

وعن عدد السكان في فـزّان : يتضح من رسالة بعث بها متصرف فـزّان الى الولاية بتاريخ ٦ جمادى الأولى ١٣١٦ (٢٣ سبتمبر ١٨٩٨) ان عدد سكان المتصرفية يقدر بحوالى عشرين ألفا (٥٣) ، هذا في الوقت الذي قدر فيه مجموع السكان في الولاية بما لا يزيد عن ٧٥٠ ألف نسمة ٠ وبينما ذلك نجد كاكيا يقدر عدد سكان المتصرفية في سنة ١٩١١م بحوالى ٥٧٥ ألف نسمة (٥٤) ٠

وقد قدر الرحّالة الألماني نختجال عدد التِبو الذين كانوا يسكنون منطقة تيبِستى في أقصى جنوب فـزّان بأقل من عشرة آلاف ، وذلك في سنة ١٨٦٩م (٥٥) ٠

أما عدد الطّوارِق في الولاية فيقدره الحشائشى في سنة ١٨٨٢م بما لا يتجاوز التسعة آلاف ، ويقرر أن عددهم قبل تلك السنة كان أكبر من ذلك ٠ وسبب النقصان في العدد عند الحشائشى هو : الجوع وغزوهم لبعض القبائل المجاورة ، مما يكثر فيهم الموت (٥٦) ٠

وعلى وجه العموم ان التقديرات السابقة لا تقوم على أساس احصائي يمكن الاعتماد عليه ، والميل الى أن تكون أعداد الأهالي أكثر من ذلك هو ما يرجحه التحقيق العلمي ٠

وهناك طائفة قليلة العدد من سكان فـزّان ، وهي فئة المنفيين · فقد كانت فـزّان من ليبيا أقصى منافي الدولة لتوغل قراها القليلة في الصحراء ، وبُعدها عن التطور الحضاري ، وقسوة الحياة فيها · وكان في مُرْزُق مركز المتصرفية سجن مبني من الطين ضاق بالمنفيين بعد أن كثر عددهم في عهد السلطان عبد الحميد الثاني فقاربوا المائة · وقد شكا متصرف فـزّان في كتاب بعث به الـى طرابلس من ضيق السجن وقلة عدد القوة الموكل اليهـا أمر الحراسة ، واقترح راجيا توجيه المنفيين الى جهات أخرى (٥٧) ·

وأخيرا يجب ملاحظة أن أهالي فـزّان لم ينكمشوا على أنفسهم في بلادهم ، فقد أشار بعض الرحالة الى وجود الفـزّانيين ـ بـل والطّوارِق ـ فـي طرابلس نفسها ، ومن هؤلاء مابل تود التي تحدثت في سنة ١٩٠٠م عن الفـزّانيين فـي مدينة طرابلس (٥٨) ·

فـزّان منذ الغزو الايطالي لليبيا

أعلنت ايطاليا الحرب على تركيا في ٢٩ سبتمبر ١٩١١ وبدأت في احتلال ليبيا · وبعد أن احتلت طرابلس استمرت في عملياتها العسكرية لاحتلال المدن الساحلية بمساعدة الاسطول · وأمام ضعف ايطاليا عن الحصول على انتصار واضح ، أصدرت الحكومة الايطالية مرسوما في ٥ نوفمبر ١٩١١ بوضع طرابلس وبرقة تحت السيادة الايطالية · ولكن الموقف الدولي ، وقتذاك ، لم يكن يسمح للدول بالاعتراف بهذا الاعتداء الواضح على الحدود الاقليمية لتركيا ، وأصبح على ايطاليا أن تستمر في الحرب الى النهاية وأن توسع من عملياتها العسكرية ·

وفي ١٥ اكتوبر ١٩١٤ تم توقيع معاهدة الصلح بين ايطاليا وتركيا في أوشي قرب لوزان · وهكذا انتهت الحرب رسميا بين الدولتين ، وانتهت الحرب في اقليم طرابلس بانسحاب القيادة مؤقتا من الميدان ، بينما استمرت الحرب في برقة ووقع عبئها على السنوسيين · وظلت ايطاليا محافظة على المدن الساحلية ، وأخذت في الاستعداد للتوغل في الداخل ، مستعينة في ذلك ببعض رجالات البلاد ·

وقد تمكن الايطاليون من أن يضموا عبد النبي بن خير من بني وليد الى صفوفهم ، كما تمكنوا بواسطته من التفاهم مع سيف النصر الذي عينوه متصرفا على الجُفرَة (سُوكنَه) ، ثم تقدم الايطاليون الى بني وليد واحتلوها بواسطة عبد الهادي بن قطنش · وبينما ذلك كان المجاهد محمد نوري السعداوي يسعى على رأس وفد من زعماء البلاد الى مواطن الشيخ سيف النصر في سُوكنَه لدعوته وعشيرته الى المشاركة في الجهاد المقدس (٥٩) · وكان ذلك في وقت أصبحت فيه أهم البلاد وأغناها في يد الايطاليين ، ودخل نفوذهم من سِرْت الى حدود تونس ولم يبق لكي يستكملوا احتلال البلاد الا فـزّان والجُفرَة وما حواليها من ناحية الجنوب ، وانتهت المقاومة في الجبل الغربي بعد واقعة جُندوبَه (٦٠) وانسحب السيد محمد بن عبد الله واخوانه أولاد أبي سيف الى فـزّان ·

وبعد الاتفاق مع سيف النصر سارت قوة ايطالية الى سُوكنَه حيث يقيم ، واحتلتها بدون مقاومة· وأخذ الايطاليون بعد ذلك يرسلون جواسيسهم الى فـزّان لاستطلاع أحوال السيد محمد بن عبد الله ، وجمع المعلومات عنه وعن أتباعه الذين اعتصموا هناك في انتظار الايطاليين مرة أخرى ·

وقَبِل عبد النبي بن خير أن يكون على رأس الجيش الذي سيطارد السيد محمد بن عبد الله ، بشرط أن يُنزع سيف النصر عن سُوكنَه ويحل هو محله

فيها . ووافق الايطاليون على ذلك ، وانتقل عبد النبي الى سُوكنَه حيث أسندت اليه متصرفية الجُفرَة ، وكان الايطاليون قد نزعوها من سيف النصر قبل وصوله الى هناك . وأخذ عبد النبي ، بعد ذلك ، في مكاتبة أولاد أبي سيف والمَقارحَة والزِنتان وغيرهم من سكان الجنوب ، لاقناعهم بالاستسلام للايطاليين وأنه سيكفل لهم كل أسباب الراحة والتفاهم معهم (٦١) .

وبدأ الايطاليون عملياتهم العسكرية ضد السيد محمد بن عبد الله في ٦ ديسمبر ١٩١٣ ، وكان عبد النبي بن خير في مقدمة الحملة . وتحرك الايطاليون من سُوكنَه الى بِراك ، ووقعت بين الطرفين معارك شديدة في الشبّ وأشكَدَه (٦٢) في المدة بين السادس والثاني والعشرين من شهر ديسمبر ، وفي اليوم الثالث والعشرين منهذا الشهر وقعت واقعة المَحروقَة(٦٣) التي استشهد فيها السيد محمد عبد بن عبد الله وجمع من أعوانه المخلصين . وأصبح من المعتقد عند الايطاليين بعد هذه الواقعة أنه قد تم التغلب على الصعوبات الناشئة من جماعات البدو الرحل ، الا أن الامر كان – في الواقع – على غير ذلك طالما لم يتم الاستسلام النهائي لهذه الجماعات ، وطالما استمروا في مجموعهم مسلحين ومعادين للايطاليين (٦٤) .

وبعد مقتل السيد محمد بن عبد الله استمر من بقي حيا من أعوانه في محاربة الايطاليين ، وكان من كبارهم الشيخ سالم بن عبد النبي الزِنتاني الذي التجأ ومن معه من الزِنتان الى نواحي الرملة الغربية واحتلوا مُرْزُق التي صارت مأوى لكل محب للجهاد حتى كثر عددهم (٦٥) . ولكن الايطاليين تمكنوا ومعهم عبد النبي بن خير ، من احتلال مُرْزُق في اليوم الثالث من مارس ١٩١٤ ؛ وباحتلالها انتهت المقاومة الجدية في طرابلس كلها ، وأصبح نفوذ الايطاليين ممتدا من سِرْت الى حدود تونس ومن فَزّان حتى البحر المتوسط . والى هنا ينتهي الدور الأول من الجهاد الوطني في طرابلس ويبدأ بعده الدور الثاني من الجهاد ضد الايطاليين ، وهو ما يعرف بدور « حرب العصابات » .

وكانت غزوة « القاهرة » (٦٦) في ٢٧ نوفمبر ١٩١٤ هي فاتحة هذا الدور. وكان رئيس القوة التي هاجمت القاهِرة هو الشيخ سالم بن عبد النبي ، فطردت الايطاليين منها وغنمت أسلحة وأرزاقا كثيرة .

وبعد القاهرة سقطت أُوباري ، وأندلعت الثورة ضد الايطاليين في أنحاء فَزّان . ولم يبقَ أمام الكولونيل امياني القائد الأعلى للقوات الايطالية فيها والمقيم في مُرْزُق الا الانسحاب منها . وتمكن امياني ومعه بعض الضباط

والجنود الأوروبيين ، بعد أن تركوا جنود المستعمرات لمصيرهم ، من الانسحاب من مُرْزُق في يوم ١٠ ديسمبر ١٩١٤ في ست سيارات دخلوا بها الصحراء ناجين بأنفسهم حتى وصلوا الى مُصراطه بعد خمسة عشر يوما • وأعقب انسحاب امياني خروج الطليان من غات ، كما خرجوا من الجُفرَة في ٢٧ يناير ١٩١٥ ، وبهذا خلت الجهات الجنوبية كلها منهم (٦٧) •

بعد ذلك تقدمَ امياني الى الحكومة الايطالية بمشروع يريد منها أن تطلق يده فيه حتى يضمن استرداد فَزّان ، ولما كانت الحكومة تثق فيه كقائد درس الصحراء ومارس فنون الحرب فيها فقد استجابت لطلبه • وكان مشروع امياني لاسترداد فَزّان يقوم على الاطباق عليها بجيشين في وقت واحد : يتجه الجيش الأول اليها جنوبا عن طريق غِرْيان ومَزْدَه والقُرَيَّات ، ويتجه الجيش الثاني شرقا الى سِرْت ومنها الى الجُفرَة • وقد استشار امياني في هذه الخطة بعض المواطنين العاملين مع الطليان ، كعبد النبي بن خير ــ الذي كان في ذلك الوقت مستشارا للايطاليين في طرابلس ، فحبذوها له (٦٨) •

أما الجيش الأول ، وكان معه راسم كُعبار من رؤوس الوطنيين، فبينما كان في طريقه تمت هزيمته هزيمة منكرة في وادى مَرْسيط في ٧ ابريل ١٩١٥ (٢٢ جمادى الأولى ١٣٣٣) ، ونجا منه نفر قليل منهم راسم نفسه •

أما الجيش الثاني ، فكان يتألف ــ علاوة على الايطاليين ــ من أربعة عشر ألفا من الأهالي ، وكان معه عدد من رؤوس الوطنيين ، كل واحد منهم على رأس جماعة من قبيلته ، ومن هؤلاء الرؤوس رمضان السويحلي من مُصراته وعبد النبي بن خير من أُرْفَلَّه • وبينما كان الجيش في طريقه الى سِرْت ، هذه البلدة ذات الموقع الاستراتيجي والتي تربط شرق البلاد بغربها ، ورمضان السويحلي في الميمنة والكولونيل امياني في القلب وبقية الجيش في الميسرة والمؤخرة ــ بينما ذلك كانت الرسل تروح وتجيء بين رمضان والمجاهدين في سِرْت للقيام بعمل كبير ضد الايطاليين • وكانت آخر رسالة أرسلها رمضان الى المجاهدين ، وحملها اليهم عمر أبو دبوس ، ترجو من المجاهدين أن يعقدوا الصلح مع الايطاليين مؤقتا ، فان لم يقبلوا ذلك فليبتعدوا قليلا عن طريق الجيش حتى يصل الى بوهادى (٦٩)، وكان رمضان يرى في قوة الطليان وكثرة عددهم ما لا قبل للمجاهدين به ، فكان يتوسل بما يقترح لاحكام تدبير خطة يقضى بها على هذا الجيش في سعة من الوقت وكثرة في العدد ، خاصة وأن قيادة الجيش كانت تسعى للوصول الى بوهادى ــ وقد يكون في تحقيق ذلك اقناع للايطاليين بأنهم نجحوا في تنفيذ خطتهم ، والأمر الطبيعي بعد ذلك أن يبدأوا في التوغل نحو الجنوب في اتجاه الجُفرَة : وحينئذ يمكن الاطباق على الجيش من كل ناحية وأخذه في الصحراء •

لكن المجاهدين رفضوا رجاء رمضان · وأخيرا ، وفي ٢٩ ابريل ١٩١٥ (الخميس ١٥ جمادى الآخرة ١٣٣٣) أمر امياني بالهجوم على المجاهدين وحمى وطيس المعركة · ولكن رمضان تمكن من تنفيذ خطته ، فأطلق ومن معه النار على الايطاليين من الخلف ، وفي نفس الوقت أغار حمد سيف النصر على ميمنة المقدمة فتوقفت قليلا ، وتمكن المجاهدون من ركوب أقفية الايطاليين ، وتمرق الجيش ولم ينج منه الا خمسمائة جندى ، وهكذا وقعت معركة القُرْضابِيَّة المشهورة (٧٠)·

وكانت خسائر الايطاليين في القُرْضابِيَّة كبيرة للغاية ، ويشير جرازياني الى هذه الخسائر الكبيرة التي أصابت الايطاليين في عامي ١٩١٤ ، ١٩١٥م ، فيذكر – في وقت لاحق – بأن كل طرقات فَزّان والأودية المملوءة بالأوحال والأودية المنعزلة كانت تبدو ناصعة البياض بعظام الجنود الايطاليين الذين قتلوا في هذين العامين (٧١) ·

وبعد القُرْضابِيَّة نجا امياني الى سِرْت جريحا ، وسار رمضان السويحلي ومعه قومه الى مُصراطَه وحاصروها ، وتم حصار الايطاليين في كل مكان وانسحبت حامياتهم من مواقع عدة ، حتى اقتصرت سلطتهم عند نهاية الحرب العالمية الاولى على الساحل عند مناطق : طرابلس والخُمس وزِوارَه دون غيرها (٧٢) ، أما فَزّان فقد كانت مستقلة منذ واقعة القاهرة (في ٢٧ نوفمبر ١٩١٤) عن سلطات الاحتلال في البلاد ، ثم خضعت لمُصراطَه وأصبحت تتلقى منها الأرزاق والسلاح، وكان ذلك بعد أن شكَّل رمضان السويحلي حكومة وطنية برئاسته في مُصراطَه بعد اجلائه الطليان عنها في ليلة الخامس من أغسطس ١٩١٥ عقب موقعة القُرْضابِيَّة ·

وعند اعلان الجمهورية الطرابلسية في ١٣ صفر ١٣٣٧ (١٦ نوفمبر ١٩١٨) أسفرت نتيجة الانتخاب لمجلس شورى الجمهورية عن انتخاب عبد الرحمن بركان عن مُرْزُق ومحمد بن احمد الفايدي عن الشاطئ (٧٣) · وقد أشار جرازياني الى الفترة التي بدأت باعلان الجمهورية في طرابلس وحتى سنة ١٩٢٢ بأنها فترة اذلال للايطاليين ·

ومنذ سنة ١٩٢٢ ، وعلى وجه التحديد منذ ٢٦ يناير ١٩٢٢ (٢٧ جمادى الأولى ١٣٤٠) ، وحتى أواخر ديسمبر ١٩٢٣ ، وبعد أن وصلت الأمداد الى الايطاليين ، تم لهم احتلال كثير من المدن ، تلا ذلك انتهاء المقاومة في طرابلس حتى فَزّان ، وذهب الناس مذاهب في طريق النجاة بأنفسهم : فمنهم فريق قصد تونس ، وآخر قصد مصر ، وثالث ذهب الى فَزّان (٧٤) ومن الفريق الأخير جماعات كثيرة من البلاعزة وأُرْفَلَّة وغِرْيان والزِنتان وغيرهم ·

كانت فزّان في ذلك الوقت تتبع مُصراطَه ، ويحكمها خليفة أفندي الدعيك ، المشهور بخليفة الزاوى ، من قول أوغلية مدينة الزاوية (٧٥) ٠ وقد تكونت من بعض الجماعات التي ذهبت الى فزّان عصابات انتشرت في طول البلاد وعرضها ، كانت تداهم قوافل الايطاليين في هذه الجهات حيثما تعثر عليها معتمدة في ذلك على مساندة حكومة الزاوى ، كما ساعدها في ذلك أن الايطاليين كانوا مشغولين في ذلك الوقت بمحاربة عمر المختار في الجبل الأخضر ٠ وبعد وفاة رمضان السويحلي في مُصراطَه استقل خليفة الزاوي بفزّان ٠

وفي الوقت الذي وصل فيه خليفة الزاوي الى فزّان أول ما وصل كانت هناك حملة أخرى ، يقودها حليف حكومة مصراطة عبد النبي بن خير من أُرْفَلَّة ومعه برتو توفيق ، تشق طريقها الى الجُفرَة وبها عبد الجليل سيف النصر الذي سلم المنطقة الى عبد النبي بدون مقاومة ، ثم سلمها الى برتو توفيق ورجع الى أُرْفَلَّة ، ولكن بعد انسحاب عبد النبي مباشرة قام عبد الجليل بمهاجمة حاميتها الضعيفة واستولى عليها ، ثم أخذ بعد ذلك في مناوءة خليفة الزاوى في فزّان ـ وكان قد صادر أملاك سيف النصر فيها ٠ واستمرت الحرب بينهما حتى سنة ١٩٢٦ حين ترك الزاوى فزّان لسيف النصر وذهب الى الايطاليين في طرابلس٠ وهكذا أصبح عبد الجليل سيف النصر يسيطر على كل فزّان بما فيها الجُفرَه٠

وعندما استعدت ايطاليا للعمل على ضم فزّان عينت بادوليو حاكما عاما على طرابلس في ديسمبر ١٩٢٦ ، فتولى سلطة الحاكم العام بعد توحيد ادارة قطريْ برقة وطرابلس ، وكذلك سلطة القائد الأعلى للجيش ٠ وكانت الحكومة الايطالية قبل مجيء بادوليو ترى أولوية القضاء على حركة عمر المختار في الجبل الأخضر قبل توجيه الحملات الى فزّان ، فلما جاء بادوليو قرر أن تكون الأولوية للعمل على احتلال فزّان والقضاء على عصابات المجاهدين المنتشرة بين سِرْت وغَدامُس ٠

وهكذا بدأت العمليات العسكرية في فزّان في أواخر اغسطس ١٩٢٩ (٧٦) ٠ واحتل الايطاليون غات ، واتجه جيش الى فزّان عن طريق سِرْت وكان معه عاكِف امسيك الغِرْياني ، كما اتجه جيش آخر على طريق القُرَيَّات وكان معه خليفة الزاوي ٠ ومر هذا الجيش الأخير بديار أولاد أبي سيف ، واستمر في طريقه الى أن تم احتلال فزّان على يديه في ١٩٢٩ ، وفر عبد الجليل سيف النصر فتعقبه الايطاليون وأخذوا كل ما جمعه من أموال ٠ وبعد انهيار المقاومة في فزّان فر أكثر من التجأ اليها من المهاجرين الى تونس والجزائر والسودان ومصر وأسلم نفسه من لم يقدر على الفرار (٧٧) ٠

ولم يستتب الأمر للايطاليين في فـَزّان ، فبعد عشر سنوات قامت الحرب العالمية الثانية · وكانت فرنسا مهتمة بمدّ نفوذها عبر الصحراء حتى السودان الأوسط ، فتطلعت للسيطرة على فـَزّان ، وفي ٤ ، ١١ يناير ١٩٤١ أغارت الطائرات الفرنسية من السودان على مطار مُرْزُق الايطالي ودمرته ، وبعد ذلك تعرضت واحة الكُفرَة وجنوبي فـَزّان لعدة هجمات جوية· وفي ١٢ يناير سلمت مُرْزُق للفرنسيين ، وفي خلال هذا الشهر تم للفرنسيين احتلال المراكز الهامة في فـَزّان : سـَبهـَه والقـَطرون وغيرهما ·

ومنذ الساعة الأولى لاحتلال فـَزّان أظهر الفرنسيون رغبتهم في البفاء فيها ، دلت على ذلك بياناتهم وتصريحاتهم · وطالبت فرنسا في هيئة الأمم المتحدة بأن تُنتدب على فـَزّان ، وصرحت بأنها جزء متمم لتونس وانها المحطة الرئيسية للطريق الجوي بين فرنسا ومدغشقر ·

وفي سنة ١٩٤٣م بعد أن استقر جيش فرنسا الحرة بقيادة الجنرال لى كلير في فـَزّان تم تأسيس ادارة عسكرية فرنسية فيها ظلت مستقلة بادارتها حتى اعلان استقلال ليبيا سنة ١٩٥١ ·

وقد استقلت ليبيا في هذه السنة باسم (المملكة الليبية المتحدة) التي كانت تضم الولايات الثلاث : برقة وطرابلس وفزان · وفي سنة ١٩٦٣ تغيَّر الاسم الى (المملكة الليبية) ، وألغي نتيجة لذلك ـ دستور الاتحاد · وبعد ثورة الفاتح من سبتمبر ١٩٦٩ أصبحت ليبيا تُعرف (بالجمهورية العربية الليبية) ، وألغى مجلس قيادة الثورة الليبية التقسيمات الادارية التي كانت قائمة في العهد الملكي ، وأُنشئت تقسيمات ادارية جديدة ، وطبقا لهذه التقسيمات الجديدة أصبحت فـَزّان محافظة ـ بحدود جديدة ـ مركزها سـَبهـَه وتضم بعض المتصرفيات والمديريات والمحلات وعدداً من السكان يقدر بحوالى ٩٧ ألف نسمة (١٩٧٠) ·

المراجع والحواشي

(١) محمد سليمان أيوب : مختصر تاريخ فزان منذ أقدم العصور حتى ١٨١١ ميلادية ، طرابلس. ص ١١ .

(٢) كانت أويا تقوم محل طرابلس الحالية .

(٣) راجع . علي فهمي خشيم : نصوص ليبية ، مكتبة الفكر طرابلس . الطبعة الاولى ١٩٦٧ . ص ١٨٢/١٨٣ .

(٤) الدكتور عبد اللطيف محمود البرغوثي : تاريخ ليبيا الاسلامي من الفتح العربي حتى بداية العصر العثماني ، دار صادر بيروت ١٣٩٢هـ (١٩٧٢م) ، ص ٢١٠ .

(٥) الدكتور سعد زغلول عبد الحميد : تاريخ المغرب العربي ، دار المعارف القاهرة ١٩٦٤ ، ص ٣٩٧ . والنفوسيون نسبة الى جبل نفوسة الذي يقع في الركن الشمالي الغربي من ليبيا.

(٦) محمد سليمان أيوب : المصدر السابق ، ص ٨٩/٩١ .
والي الشرق من زويلة اليوم . وعلى بعد حوالي كيلومتر ونصف منها تقوم مدافن أسرة بني الخطاب . وتتكون من سبع مبان مربعة كبيرة تعلوها سبع قباب .

(٧) علي يحيى معمر : الاباضية في موكب التاريخ ، الحلقة الثانية ، مكتبة وهبه القاهرة . ١٣٨٤هـ-١٩٤٦م . ص ٥١ .

(٨) تقع تراغن الى الشرق من مرزق ، ولم تزل آثار قصر الحاكم ومساكن الجند قائمة غرب المدينة . وكان ملك سلاطين كانم حول بحيرة تشاد ، ولم تزل القلاع التي أقامها هؤلاء السلاطين ، وكانت تعرف بالقصور . قائمة في نواح كثيرة من فزان على طول طرق القوافل باقية حتى اليوم .
وعن « امبراطورية كانم » راجع : الدكتور عبد الرحمن زكي : تاريخ الدولة الاسلامية بأفريقيا الغربية ، الألف كتاب رقم ٣٨٤ ، القاهرة ١٩٦١ ، ص ١٧٥/١٨١ .

(٩) راجع ، مختصر تاريخ فزان ، ص ٩٦/٩٧ .

(١٠) راجع : الدكتور محمد سليمان ايوب : جرمة : من تاريخ الحضارة الليبية ، الطبعة الاولى طرابلس ١٩٦٩ . ص ٢٤٥/٢٤٧ .

(١١) محمد سليمان أيوب : مختصر تاريخ فزان ، ص ١٠٤/١٠٥ .
وانظر أيضا : الدكتور عبد اللطيف محمد البرغوثي : المصدر السابق ص ٤٤٨ .

(١٢) محمد سليمان أيوب : مختصر تاريخ فزان ص ١٠٦ .

(١٣) ابن غلبون (ابن عبد الله محمد بن خليل غلبون الطرابلسي) : التذكار فيمن ملك طرابلس وما كان بها من الأخبار ، عني بتصحيحه والتعليق عليه ، الطاهر احمد الزاوى ، الطبعة الثانية ١٩٦٧ ، الناشر مكتبة النور طرابلس ليبيا . ص ١٤٣ .

(١٤) ابن غلبون : نفس المصدر ، ص ١٤٤ .

(١٥) اولاد علوان من أهالي (النواحي الاربع) جنوبي مدينة طرابلس بالقرب منها .

(١٦) ابن غلبون : ص ١٤٧ .

(١٧) حميرة بلد بين زويلة وتراغن .

(١٨) ابن غلبون : ص ١٥٩ .

(١٩) كانت الاتاوة عبارة عن اربعة آلاف مثقال ذهبا : الفان منها تبرا ، والفان تعطى قيمتها عبيدا واماء · واتفق على أن يكون ثمن العبد الذكر خمسة وعشرين مثقالا ، وثمن الأمة ثلاثين ، وثمن الخصى ثمانين · كما اتفق على أن يتم نقل العبيد على نفقة شيخ فزان حتى سوكنة محل التسليم ، وعلى أن تكون الخسارة في العبيد في الطريق اليها على شيخ فزان · اما نقل العبيد بين سوكنه وطرابلس فيتم على نفقة حكومة طرابلس · كما كان من شروط الاتفاق أن يرسل شيخ فزان الهدايا سنويا الى سلطات الحكم المختلفة في طرابلس ـ وقد ذكر منها (البك) · وكاهية السقيفة (مستشار الباشا) وكاهية الحرب (النائب العسكرى للبك) ، واغا الاتراك (قائد الانكشارية) واغا العرب ، وامين السر والشاوش :

راجع : ابن غلبون ص ١٥٦/١٦٠ ·

ايتورى روسى : ليبيا منذ الفتح العربي حتى سنة ١٩١١ ، تعريب وتقديم خليفة محمد التليسى · دار الثقافة ، بيروت ، الطبعة الاولى ، ١٣٩٤هـ (١٩٧٤م) ، ص ٢٣٠/ ٢٣١ ·

(٢٠) ابن غلبون : ص ١٦١/١٦٣ ·

(٢١) دليم قرية صغيرة ، بينها وبين مرزق خمس ساعات أو ست ·

(٢٢) ابن غلبون : ص ١٨٤ ·

(٢٣) ابن غلبون : ص ١٩٣/١٩٦ ·

(٢٤) ابن غلبون : ص ٢٥٧ ·

والمقصود بـ (قلة الأدب) هنا هو التوقف عن سداد الخراج ·

(٢٥) شارل فيرود : الحوليات الليبية منذ الفتح العربي حتى الغزو الايطالي ، نقلها عن الفرنسية وحققها بمصادرها العربية ووضع مقدمتها النقدية محمد عبد الكريم وافي ، الناشر دار الفرجاني بطرابلس ١٩٧٣ ، الكتاب الثاني ص ٤٣٠ ·

رودلفو ميكاكي : طرابلس الغرب تحت حكم أسرة القرمانلي ، ترجمة طه فوزي ومراجعة حسن محمود وكمال الدين عبد العزيز الخربوطي ، جامعة الدول العربية معهد الدراسات العربية العالية ، سبتمبر ١٩٦١ ، القاهرة ، ص ٦٥/٦٦ ·

كونستانزو برنيا : طرابلس من ١٥١٠ الى ١٨٥٠ ، ترجمة خليفة محمد التليسى ، ص ٢٦٣ ·

ايتورى روسى : المصدر السابق ، ص ٢٨٠ ·

هذا وقد أعيد بناء أسوار مرزق سنة ١٧٤٦ في عهد محمد باشا القرمانلي ·

(٢٦) ايتورى روسى : المصدر السابق ، ص ٣٢٣ ·

(٢٧) أحمد بك النائب الأنصارى الطرابلسى : المنهل العذب في تاريخ طرابلس الغرب ، الجزء الاول تقريظ الاستاذ سيدي الشيخ فالح بن محمد بن عبد الله بن فالح الظاهري المهنوى ، الطبعة الثانية ـ بيروت، منشورات مكتبة الفرجاني بطرابلس ·ص٢٣٥ ·

(٢٨) أحمد النائب الأنصارى الطرابلسى : المصدر السابق ، الجزء الأول ، ص ٣٣٦ ·

ايتورى روسى : المصدر السابق ، ص ٣٢٤ ·

(٢٩) ايتورى روسى : المصدر السابق ، ص ٣٢٥ ·

(٣٠) رودلفو ميكاكي : المصدر السابق، ص ٢٢٨ ·

ويرجع أولاد سليمان في نسبهم الى بني سليم ·

(٣١) شارل فيرود : المصدر السابق ، الكتاب الثاني ص ٦١٥/٦١٤ ٠

(٣٢) راجع رودلفو ميكاكي : المصدر السابق ، ص ٢٢٨ ٠

(٣٣) رودلفو ميكاكي : المصدر السابق ، ص ٢٣٣/٢٣١ ٠

وانظر أيضا ص ٦٨ من الملاحق (خطاب من يوسف باشا القرمانلى الى محمد شلبي بيت المال ، بتاريخ ٢٨ شعبان ١٢٤٧هـ) ٠

(٣٤) شارل فيرود : المصدر السابق ، الكتاب الثاني ، ص ٦٢٢ ٠

ايتورى روسى : المصدر السابق ، ص ٣٤٣ـ٣٤٥ ٠

رودلفو ميكاكي : المصدر السابق ، ص ٢٤٢ ٠

(٣٥) عزيز سامح : الأتراك العثمانيون في شمال افريقيا (ليبيا وتونس) ، ترجمه عن التركية عبد السلام ادهم ، الطبعة الأولى ، دار لبنان للطباعة والنشر ، بيروت ١٣٨٩هـ ـ ١٩٦٩م ، ص ٢١٠ ٠

(٣٦) راجع ، الدكتور أحمد صدقي الدجاني : ليبيا قبيل الاحتلال الايطالى ، أو طرابلس الغرب في آخر العهد العثماني الثاني (١٨٨٢ ـ ١٩١١) الطبعة الاولى ، القاهرة ١٩٧١ ، ص ٢٠١ ٠

(٣٧) الدكتور أحمد صدقي الدجاني : المصدر السابق ص ٢٠١ ٠

(٣٨) راجع ، ايتورى روسى : المصدر السابق ، ص ٤٠١ ، ص ٤٠٥/٤٠٦ ٠

(٣٩) تنقسم بلاد التبو الى التبو رشاده ومقرها بلدة برداى أو تبستى ، التبوكوار ومقرها غارو أو بيلما :

راجع : محمود ناجي : تاريخ طرابلس الغرب ترجمه عن التركية عبد السلام أدهم ومحمد الأسطى ، منشورات الجامعة الليبية ، كلية الآداب ، بيروت ١٩٧٠ ص ١٩٨/٢٠٣ ٠

وتقع برداى الان داخلحدود جمهورية تشاد، وفي الحدود الادارية لمديرية « تبستى » في شمال غرب الجمهورية بالقرب من حدود ليبيا الجنوبية ٠

اما بيلما فتوجد الان في وسط الجزء الشرقي من جمهورية النيجر المتاخم لحدود تشاد الغربيـة ٠

(٤٠) راجع : ايتورى روسى : المصدر السابق ، ص ٣٢٧/٣٧٣ ، ص ٤٠٣ ٠

وقد قام نختجال برحلة الى السودان عبر فزان بين سنتي ١٨٦٩ ، ١٨٧٤ :

راجع : اتيليو مورى : الرحالة والكشف الجغرافي في ليبيا ، منذ مطلع القرن التاسع عشر حتى الاحتلال الايطالي (لمحة تاريخية وعرض للمراجع) ، تعريف خليفة محمد التليسى، الناشر الفرجاني بطرابلس ، ط١ ١٩٧١ ، ص ٨٠/٨١ ٠

(٤١) ايتورى روسى : المصدر السابق ص ٤٠٣ ٠

ولكن عزيز سامح يرجع تاريـخ تـاسيس القضاء الى أول مـارس ١٨٨١ ، ويقول ان قضاء تبورشاده يضم قطعتي تبستي وبورقو : المصدر السابق ص ٢١١ ٠

(٤٢) محفوظات طرابلس عن : ايتورى روسى : المصدر السابق ، ص ٤٠٥ ٠

(٤٣) محفوظات طرابلس عن : ايتورى روسى : المصدر السابق ، ص ٤٠٨ ٠

(٤٤) راجع : ايتورى روسى : المصدر السابق ، ص ٤١٠/٤١١ ٠

(٤٥) ايتوري روسي : المصدر السابق ، ص ٤١١ ·
وتقع زوار جنوب غرب برداى مباشرة · كما تقع عين كلاك أو قلاكه مركز بورقو في جنوب شرقي زوار · وتوجد برداى وعين كلارك وزوار كلها في الركن الشمالى الغربي من جمهورية تشاد اليوم ·

(٤٦) عزيز سامح : المصدر السابق ، ص ٢١١ ·
وقد وصف احد علماء غدامس الطوارق عموما بهذه الصورة الموجزة : « رحمة للابل ، فحول للنساء ، حطب جهنم » : راجع ، محمود ناجي : المصدر السابق ، ص ١٩٧ ·

(٤٧) الميجور انتوني جوزيف كاكيا : ليبيا في العهد العثماني الثاني (١٨٣٥ـ١٩١١) ، تعريب يوسف حسن العسلي ، طرابلس ١٩٤٦ ، ص ٥٣/٥٦ ·

(٤٨) محمد عثمان الحشائشي : جلاء الكرب عن طرابلس الغرب · تقديم وتحقيق مصطفى المصراتي، الطبعة الاولى ، دار لبنان ١٩٦٥ ، ص ١١٠/١١١ ·
والمقصود بالاركاب القوافل ·

(٤٩) الدكتور أحمد صدقي الدجاني : المصدر السابق ص ١٢٨ ، ص ٣٧٩/٣٩٨ ·

(٥٠) الدكتور أحمد صدقي الدجاني : المصدر السابق ، ص ٣٩٥ ·

(٥١) عزيز سامح : المصدر السابق ، ص ٢١٢ ·

(٥٢) ايتوري روسي : المصدر السابق ، ص ٤٠٤ ، هامش ص ٤١٠ ·

(٥٣) دار المحفوظات ، مجموعة ادهم عن : الدكتور أحمد صدقي الدجاني : المصدر السابق ، ص ٢١٦ ·

(٥٤) الميجور انتوني جوزيف كاكيا : المصدر السابق ، ص ٨٨ ·

(٥٥) اتيليو موري : المصدر السابق ، ص ٨١ ·

(٥٦) الحشائشي : المصدر السابق ، ص ١٢١ ·

(٥٧) الدكتور أحمد صدقي الدجاني : المصدر السابق ، ص ٢٣٠/٢٣١ ·

(٥٨) مابل لومس تود : أسرار طرابلس ، ترجمة مكتبة الفرجاني (لم يذكر اسم المترجم) ، طرابلس ١٩٦٨ ، ص ٦٤ ·

(٥٩) حسن علي خشيم : صفحات من جهادنا الوطني ، مكتبة دار الفكر ط٢ ، طرابلس ١٩٧٤ ص ١٥٨ ·

(٦٠) جندوبة بالقرب من غريان ·

(٦١) الطاهر أحمد الزاوى : جهاد الابطال في طرابلس الغرب ، ط٣ ، ١٣٩٣هـ ـ ١٩٧٣م ، ص ١٨٣ ·

(٦٢) الشب ، اشكده مكانان قرب براك ·

(٦٣) المحروقة بلدة بوادى الشاطىء ·

(٦٤) رودلفو جراتزياني : نحو فزان ، ترجمة طه فوزي ، الناشر مكتبة الفرجاني ط١ ، طرابلس ١٩٧١ ، ص ١٦ ·

(٦٥) الطاهر أحمد الزاوى : المصدر السابق ص ١٩٧/١٩٨ ·

(٦٦) كانت سبهه تتكون من ثلاث قرى احداها القاهرة ، وهي ربوة عالية في رأسها قصر قديم فيه بئر وكان الايطاليون قد اتخذوا منها حصنا منيعا للدفاع عن سبهه : الطاهر احمد الزاوي ، المصدر السابق ، ص ١٩٦ ٠

(٦٧) رودلفو جراتزياني : المصدر السابق ص ١٧ ٠

(٦٨) الطاهر أحمد الزاوى : المصدر السابق ص ٢٠٣/٢٠٤ ٠

(٦٩) بوهادى أطلال لقصر قديم يسمى بهذا الاسم ، ويقع في الجنوب الغربي من قصر سرت : الطاهر أحمد الزاوى : المصدر السابق هامش ص ٢٠٧ ٠

(٧٠) الطاهر أحمد الزاوى : المصدر السابق ص ٢٠٩/٢١٢ ٠

وراجع ، حسن علي خشيم : المصدر السابق ص ٢٢/٢٣ ٠

والقرضابيّة مكان يجاور سرت ٠

(٧١) رودلفو جراتزياني : المصدر السابق ص ٢٥ ٠

(٧٢) رودلفو جراتزياني : ص ٢١ ٠

(٧٣) الطاهر أحمد الزاوى : المصدر السابق ، ص ٣٢٤ ٠

(٧٤) الطاهر أحمد الزاوى : راجع صفحات ٤٣٤/٥٠٥ ٠

(٧٥) القول اوغلية هم نسل الأتراك بعد أن اختلطوا مع اهالى البلاد ، وكان منهم اعداد كبيرة في بعض الجهات ، منها مدينة الزاوية التي تقع غرب طرابلس بخمسة واربعين كيلومترا ٠ ولمزيد من المعرفة عن خليفة الزاوى راجع : رودلفو جراتزياني : المصدر السابق ص ٢٩١/ ٢٩٢ ٠ وجراتزياني هنا يثني على ولائه للايطاليين ٠

(٧٦) راجع ، رودلفو جراتزياني : المصدر السابق ص ٣٢٠ وما بعدها ٠

وايضا لنفس المؤلف : برقة الهادئة ، ترجمة ابراهيم سالم بن عامر ، مكتبة الاندلس ط١ ، بنغازي ١٩٧٤ ، ص ٣٩ وما بعدها ، ص ٨٢ ٠

(٧٧) راجع ، الطاهر أحمد الزاوى ، المصدر السابق ص ٥١٩/٥٢١ ٠

FAZZAN IN MODERN HISTORY

Dr. Ahmad Ahmad Sayyid Ahmad,
Associate Professor of Modern History and
Deputy Chairman of The History Dept. in the College of Education

This study concerns the Libyan region of Fazzan in modern history, from 1550 to 1951. In the opening years of this period, Muhammad al-Fasi, of Moroccan origin, declared himself sultan in Fazzan, while in the second year mentioned, Libyan independence was announced. Between those two years, events of great importance occurred.

1. Fazzan was under the control of the Ottoman administration since the middle of the sixteenth century. The pasha of Tripoli appointed its rulers from the family of Muhammad al-Fasi until 1813. From that year, and until May 1835, Fazzan was controlled by the Awlad Sulayman tribes led by Abd al-Jalil Sayf al-Nasr. The rule of the Qaramanlis in Tripoli, which had commenced in July 1711, also ended in May 1835.

2. After the collapse of Qaramanli rule, direct control over Fazzan passed to the Ottoman Sultan. The region was administered by the Pasha of Tripoli who appointed the local officials. This situation continued until the Italian invasion of Libya in 1912.

3. Since 1913, the Italians attempted to extend their influence from the coast to Fazzan in the interior. Fazzan thus became the scene of military activities between the Italian invaders and the local population. Some prominent Libyan personalities are referred to, in addition to Italians who played a role in the events of these years. Important battles are also mentioned. Italian rule over Libya and Fazzan continued until Libyan independence was declared in 1951.

Original sources were relied upon for the research contained in this paper. Some of these are indigenous Libyan materials, while others were compiled by Italians who were, for the most part, contemporaries of the Italian occupation of Libya. In addition, the author had recourse to documents preserved in the Archives in Tripoli.

دور كليات التربية في مجال تعليم الكبار في البلدان العربية

للدكتور عبد الرحمن سعد الحميدى

أستاذ تعليم الكبار المساعد / قسم التربية كلية التربية بجمعة الرياض

بحث مقدم لندوة اتحاد الجامعات العربية تحت عنوان :

(كليات التربية في العالم العربي) ،« حاضرها ومستقبلها » ،

المنعقدة في جامعة الرياض في الفترة ما بين ١٥-١٩/٥/١٣٩٨هـ

الموافق ٢٢-٢٦/٤/١٩٧٨م

ملخص

يستأثر تعليم الكبار اليوم باهتمام المربين ورجـال السياسة في شتى بلدان العالم • وليس هناك مؤسسة واحدة متخصصة أو معنية بتعليم الكبار دون غيرهـا بل أن هنـاك مؤسسات تعليميـة وثقافية واجتماعية متعددة بوسعها أن تلعب دورا هاما في هـذا المجال • ولعل كليات التربية ولاسيما في أرجاء وطننـا العربـي تأتي في مقدمة هذه المؤسسات • وقد أوضح الباحث أن الصورة العامة لهذا النوع من التعليم فيكثير من بلدان العالم ليست مشرفة للأسف ـ اذ لم يكتب لبرامج تعليم الكبار فـي كثير مـن الاحيان النجاح المنشود ـ ولعل من أسباب ذلـك غموض الرؤيـة أو عدم الدقة في تحديد معنى تعليم الكبار • ويعد تعليـم الكبار نوعـا مستقلا عن أنواع التعليم يختلف عمـا عداه من الانواع الاخرى المعروفة • كما تطرق الباحث الى أنماط تعليـم الكبـار وناقش الدور الكبير الذي يجب أن تلعبه كليات التربية في عالمنا العربي ويتمثل في ثلاثة أبعاد متميزة هي :

١ ـ اقامة الدورات التدريبية ٠

٢ ـ تقديم الخدمات الاجتماعية ٠

٢ ـ الدراسات العلمية (الاكاديمية) ٠

وقد أعد الباحث نموذجا يمثل دور كليات التربية في مجال تعليم الكبار ٠

وقد أكد الباحث أنه من خلال برامج كليات التربية وأنشطتها يمكن تحقيق الاهداف الشاملة لتعليم الكبار التي تدعو الى مبدأ المساواة في المعرفة ٠ وختم بحثه بالاشارة الى دور كلية التربية بجامعة الرياض في مجالات تعليم الكبار وتسع توصيات عامة وخاصة ٠

مقدمـــة :

يستأثر تعليم الكبار اليوم باهتمام المربين ورجال السياسة في شتى بلدان العالم فهو قوة مؤثرة في رسم السياسات التعليمية في كل من البلدان المتقدمة صناعيا والبلدان النامية على حد سواء ٠

بل أنه صار في بعضها النمط السائد للتعليم حيث فاق عدد دارسيه عدد التلاميذ المنتظمين في مؤسسات التعليم العام (١) ٠ يضاف الى ذلك أن لتعليم الكبار علاقة وثيقة بخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية في البلاد (٢) ٠ اذ أن النهوض بمستوى تعليم أبناء الامة الواحدة من الرجال والنساء والشباب والاطفال يسهم اسهاما ايجابيا في رفع كفايتها الانتاجية ويحسن أوضاعها الحضارية ٠

وليست هناك مؤسسة واحدة متخصصة أو معينة بتعليم الكبار دون غيرها بل أن هناك مؤسسات تعليمية وثقافية واجتماعية متعددة بوسعها أن تلعب دورا هاما في هذا المجال ٠ ولعل كليات التربية ، ولاسيما في أرجاء وطننا العربي ، تأتي في مقدمة هذه المؤسسات ٠

تحديد مفهوم تعليم الكبار :

وقبل أن نمضي قدما في دراسة طبيعة تعليم الكبار ومعرفة أهدافه ووسائله ودور كليات التربية العربية في النهوض بأوضاعه العامـة ، لا بد لنـا أن نقرر حقيقة مؤلمة وهي أن الصورة العامة لهذا النوع من التعليم في كثير من بلدان العالم ليست مشرفة للأسف، اذ لم يكتب لبرامج تعليم الكبار في كثير من الاحيان النجاح المنشود ، ولعل من أسباب ذلك غموض الرؤية أو عدم الدقة في تحديد معنى تعليم الكبار ٠ ويتجلى ذلك في كثرة مرادفات تعليم الكبار أو مسمياته ٠ فمن ذلك مثلا أن تعليم الكبار يعرف أحيانـا بأنـه (محو الاميـة) أو (تعليـم المجتمع) ، أو (التعليم مدى الحياة) ، أو (التعليم الوظيفي) ، أو (التعليم المستمر) أو (تنمية المجتمع) ، وهكذا ٠ وعلى الرغم من اختلاف هذه المسميـات وتعددها الا أنها تلتقي في النهاية حول شيء واحد وهو تعليم الكبار ٠ الا أن كثرة هذه المسميات أحدثت بلبلة في مجال تعليم الكبار ترتب عنها بعثرة الجهود وفتور في الحماس ٠

فما هي طبيعة تعليم الكبار اذن ؟٠٠ انه في الواقع نوع مستقل من أنواع التعليم يختلف عما عداه من الأنواع الأخرى المعروفة لأسباب كثيرة لعل أهمهـا الآتي (٣) :

١ ـ ليس للمؤسسة التعليمية أو من يقوم بالتدريس فيها أن يقرر مسبقا المنهج الدراسى أو المواد الدراسية التي ينبغي على الدارس في برامج تعليم الكبار ان يتعلمها ، بل أن ذلك يتم بمشاركة الدارس نفسه في تنظيم هذا المنهج أو تحديد المواد الدراسية ٠

٢ ـ لا يشارك الدارس في رسم برنامجه التعليمي فحسب، بل يختار أيضا ما يناسبه من أساليب التعليم والتوجيه الذاتي ٠

٣ ـ يعتمد الالتحاق ببرامج تعليم الكبار أساسا على الحوافز الداخلية ٠ اذ لا أثر هناك لانظمة أو قوانين أو مؤثرات خارجية ٠

٤ ـ ان الغرض الذي يسعى اليه الدارس في برامج تعليم الكبار ليس الانتقال من صف دراسى الى آخر أو الظفر بكلمة شكر أو تقدير من المدرس او الاهل ، أن الغرض الذي ينشده الدارس هو تحقيق الآمال التي تراوده لحياة أكثر سعادة ورفاه ٠

واذا ما اتضحت لنا الفوارق الرئيسية بين تعليم الكبار وأنواع التعليم الاخرى استطعنا أن نخلص الى الهدف الذي يرمي اليه هذا النوع من التعليم وهو اعداد الفرد خارج مرحلة التعليم العام ، لمواجهة تحديات العصر المتغيرة أو بعبارة أخرى فان هدف تعليم الكبار هو تنمية شخصية الفرد الى أقصى حد تسمح به طاقاته ليكون أكثر قدرة على العطاء ومجابهة عوامل التغير الحضارى وصولا الى حياة حرة كريمة ٠

ومن خلال تصورنا أو تحديدنا للهدف العام لتعليم الكبار يمكننا أن نعرّف هذا التعليم بأنه : مجموعة الانشطة التعليمية التي يتضافر على تقديمها اختصاصيون في هذا المجال ٠ غير أن هذا التعريف لن تتجلى مكوناته جيدا الا اذا روعيت المستلزمات الاتية (٣) :

١ ـ أن تكون هذه الانشطة غائية بمعنى انها لم تأت بمحض صدفة بل خطط لها ونظمت خبراتها مسبقا ٠

٢ ـ أن تكون برامج تعليم الكبار اختيارية في جوهرها أي أن توفر هذه البرامج حرية الاختيار للدارسين على نطاق واسع ٠

٣ ـ أن تكون هذه الانشطة متصلة تماما بما يمارسه الدارسون من أعمال في مجالات الحياة ، بل هي مكملة لمسؤولياتهم في هذه المجالات ٠

أنماط تعليم الكبار :

وتختلف أنماط تعليم الكبار باختلاف ما يأتي :

أولا : طبيعة المؤسسات التي تقوم بتبني برامج تعليم الكبار : فهذه المؤسسات كثيرة ومتنوعة ، فمنها على سبيل المثال ، المدارس الليلية ، والكليات المتوسطة والبرامج الخاصة في بعض الجامعات والمؤسسات التجارية والصناعية والمستشفيات والمؤسسات الدولية والوكالات والمنظمات التي تهتم بشؤون المتقاعدين والمعوقين ، والبرامج التي تنظمها جهات رسمية أخرى ، حكومية أو غير حكومية وهكذا .

ثانيا : نوعية الدارسين : كذلك فان المستفيدين من هذه البرامج لا تحكمهم مرامي متجانسة . فهناك الشخص المسن الذي ينشد برامج تملي عليه حياته في فترة التقاعد فيحيا حياة سعيدة . وهناك أيضا الذين لا زالوا في مقتبل العمر ويتطلعون الى برامج تمكنهم من تحسين أوضاعهم الحياتية العملية والمعيشية . بل أن هناك من هم بحاجة الى استئناف الدراسة ومواصلة التعليم بعد أن حالت ظروف الماضى دون ذلك . كما أن هناك نساء بعضهن لا يعرفن القراءة والكتابة ويرغبن الالتحاق ببرامج محو الامية وبعضهن بحاجة الى برامج في تربية الاطفال وأساليب تنشئتهم والتدريب المنزلى . وهناك أيضا موظفون هم بحاجة الى برامج تمكنهم من اداء عملهم بكفاية أكثر . ولدينا أيضا المتعلمون وذو الشهادات العالية وكل جماعة من هؤلاء بحاجة الى برامج متقدمة في مجالات تعليم الكبار . وهناك أيضا جنود الجيش والحرس الوطني والقوات المسلحة الاخرى والامن الداخلي وكل فريق من هؤلاء بحاجة الى برامج خاصة في مجالات تعليم الكبار .

ثالثا : الموضوعات الدراسية : وتختلف موضوعات تعليم الكبار باختلاف نوعيات الدارسين ، واحتياجاتهم . وكذلك باختلاف الهيئات والمؤسسات المشرفة على هذه البرامج فلا غرو أن تعددت هذه الموضوعات وأضيفت موضوعات جديدة من آن لآخر .

رابعا : المهارات : وهي وثيقة الصلة بالموضوعات الدراسية ، فالمهارات التي تقدمها برامج تعليم الكبار كثيرة ومتنوعة بعضها بسيط وبعضها معقد وعلى سبيل المثال فان أنماط تعليم الكبار ومحتوياتها في برامج الآلات المعقدة والكمبيوترات مختلفة عن نظائرها في برامج الرسم والموسيقى . تلك هي باختصار المجالات المتعددة لتعليم الكبار التي تتسم بالبساطة والوضوح والدقة .

خامسا : الطرق والأساليب المتبعة في برامج تعليم الكبار كثيرة أيضا ومنها:

١ ـ المحاضرات ·

٢ ـ المناقشات ·

٣ ـ الحلقات والندوات الدراسية ·

٤ ـ الدراسة المستقلة ·

٥ ـ الدراسة بالمراسلة ·

٦ ـ الدراسة عن طريق التلفزيون والراديو ·

٧ ـ طريقة المشروع ·

ومن خلال علاقة تعليم الكبار بالمجتمع يعد تعليم الكبار المصدر الاساسي أو الوسيلة الاولى لتحقيق احتياجات ومتطلبات جميع أفراده باختلاف طبقاته الاجتماعية والاقتصادية والمستويات العلمية · ومن هذا البعد يمكننا تعريف تعليم الكبار بأنه مجموعة البرامج أو المشاريع الاجتماعية التي ترمي الى تثقيف جميع أفراد المجتمع وتلبية احتياجاتهم المتعددة عن طريق مؤسساته المختلفة · ومن هنا يتضح الدور الخطير الذي يضطلع به برامج تعليم الكبار في المجتمع هذا الدور الذي سبق أن ضمناه في تعريفنا لتعليم الكبار وهو تنمية قدرات أو امكانات جميع أفراد المجتمع الى الحد الذي يمكنهم من معرفة اتجاهات التحدى الحضارية وكيفية مجابهتها واخضاعها لسيطرتهم بما يتضمن المرونة في العمل وحسن التكيف للاوضاع المتغيرة ·

دور كليات التربية :

وفي عالمنا العربي يبرز الدور الكبير الذي يجب أن تلعبه كليات التربية في مجال تعليم الكبار فبالاضافة الى قيام هذه الكليات باعداد المدرسين المتخصصين في حقل أو أكثر من حقول المعرفة لمدارس التعليم العام · واجراء البحوث التربوية بما يكفل تيسير العملية التعليمية وتطويعها على نحو أفضل ، فان بوسع كليات التربية في العالم العربي أن تسهم في مجال تعليم الكبار في ثلاثة أبعاد متميزة هي :

١ ـ اقامة الدورات التدريبية ·

٢ ـ تقديم الخدمات الاجتماعية ·

٣ ـ الدراسات العلمية (الاكاديمية) ٠

فلنتناول هذه الابعاد بالتوضيح والتبسيط :

١ ـ الدورات التدريبية : أصبحت الدورات التدريبية ضرورة من ضرورات العصر الحديث وظروفه المتغيرة لنقل المعلومات والافكار الجديدة بل أن الدورات التدريبية تعد وسيلة من الوسائل الفعالة لرفع مستوى الاداء وتحسين الكفاية الانتاجية ٠ فمن خلال التدريب تنمو قدرات الفرد فيكتسب مهارات جديدة تعدل اتجاهاته وتتسع مفاهيمه وترسخ فيه المقدرة على الابتكار والتجديد والابداع كما تعمل الدورات التدريبية على تخليص الفرد مما اعتاد عليه من أساليب واتجاهات لم تعد تتمشى وروح العصر ٠ وقد لخص درويش وتكلا (١٩٧٤م) أهمية التدريب في أربعة أهداف كما يأتي (٤) :

أ) زيادة الكفاءة الانتاجية وتحسين أسلوب الأداء ٠

ب) تنمية قدرات الافراد ومهاراتهم في مجالات عملهم تنمية تكاملية علميا ومهنيا ٠

ج) تغير الاتجاهات والاسلوب وخاصة في مجال علاقات العمل ٠

د) تمكين العاملين من الالمام بالجديد في مجالات عملهم ، ومسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي والوسائل والاساليب الحديثة ٠

ومعلوم أن للتدريب أنواعا كثيرة منها التدريب القصير المدى والتدريب الطويل المدى ومنها التدريب أثناء العمل والتدريب خارج أوقات العمل وهذا التنوع يعود أساسا الى طبيعة التدريب والاهداف المرجوة منه ٠

ولكي تبلغ الدورات التدريبية غاياتها المرسومة ولتكون أكثر فاعلية فانه يجب مراعاة الامور الآتية (٥) :

أ) تحديد الحاجة الى القيام بدورة تدريبية معينة ليتسنى للقائمين بعملية التدريب حصر الخبرات المطلوب تقديمها ٠ وهذا يتطلب التعرف على المتدربين وتحديد مستواهم قبل بدء عملية التدريب ٠

ب) ترجمة احتياجات المتدربين الى برامج ذات جدوى يشعر المتدربون بفائدتها ويتولى المركز تنفيذها ٠

ج) اختيار المدرب المتحمس لرسالته والبارع في نقل خبراته ٠

د) اختيار الطرق والاساليب المناسبة للمدربين والتي تتيح لجميع المتدربين فرص المشاركة التامة ٠

هـ) تجهيز مركز التدريب بجميع ما يحتاجه من الوسائل التعليمية والمعامل والمكتبات والأثاث ٠ وكذلك تامين احتياجات المدربين والمتدربين ٠

و) تقوم برامج مراكز الدورات التدريبية بصورة مستمرة للتعرف على نواحي القوة والضعف فيها ٠ فعن طرق التقويم يمكننا التعرف على ما تم تحقيقه من الاهداف والسبل أو الوسائل التي استخدمت ازاء ذلك ٠

ز) العمل من أجل تطوير الدورات التدريبية في ضوء عمليات التقويم المتتالية والتي من خلالها يمكن تحديد النواحي التي تتطلب اصلاحا وعلاجا ووضع الحلول المناسبة بعد دراسة مستفيضة للبرنامج ككل ٠ فقد يشمل التعديل البرنامج التعليمي أو الطرق الدراسية ٠

٢ ـ **الخدمات الاجتماعية** : ان المؤسسات العلمية الاكثر نجاحا هي تلك التي تعي حقيقة مجتمعها وتمتلك سبل الاتصال الجيد بأفراده وفهم مطالبه وحاجاته والعمل مع أفراده وهيئاته لتحقيقها ٠

ويلوح لي أن الروابط القائمة بين المؤسسات العلمية في وطننا العربي والمجتمعات المحلية التي تعمل فيها هذه المؤسسات ليست متينة ٠

وتتجلى أهمية هذه المؤسسات العلمية في مجتمعاتها بمدى نجاحها في تلبية احتياجات مجتمعاتها وتحقيق ما تصبو اليه الأمة من تطلعات وآمال ومثل عليا ٠

ان الخدمات الاجتماعية التي لا مناص لكليات التربية من تيسيرها تتمثل في انشاء أنشطة متنوعة تتناسب وحجم الاحتياجات المطلوبة في المجالات الفكرية والاجتماعية والبدنية ٠ لذلك أصبح لزاما على كليات التربية التعرف على احتياجات مجتمعاتها ثم ترجمة هذه الاحتياجات بعد تحديدها الى أهداف أو برامج عملية يتولى لفيف من أساتذتها وطلابها أمر تنفيذها ٠

وقد تتمثل هذه البرامج أو الخدمات المطلوبة في شكل برامج قصيرة المدى محددة الهدف ٠ أو على شكل محاضرات تعالج قضايا اجتماعية متنوعة أو في صورة دراسات للمسائل القائمة الاجتماعية أو الاقتصادية أو النفسية ومن بين ما ترمي اليه كليات التربية في مجال الخدمات الاجتماعية الاهداف التالية :

أ) التعرف على احتياجات المجتمع ومساعدته على تحقيقها عنطريق مؤسسات المجتمع المختلفة ومنها كليات التربية ·

ب) ترجمة هذه الاحتياجات الى برامج عملية ·

ج) تدريب العاملين في القطاعات الاجتماعية المختلفة ·

هذه الأمور المتعددة التي يتولى شؤونها تنظيما وتنفيذا وتقييما قسم تعليم الكبار في كليات التربية تعد من أنجح الوسائل العلمية في دمج الجامعات بالمجتمع وتقوية الروابط بينهما ·

٣ ـ الدراسات العلمية (الأكاديمية) : أن التنسيق بين كليات التربية وأقسام تعليم الكبار ، فيها يتيح الفرصة لكل من أراد الحصول على مؤهل جامعي · أو من أراد تطوير نفسه في مجالات تخصصه · كما أن هذا التنسيق يعين على توفير برامج تتناسب مع احتياجات الأفراد ومتطلبات المؤسسات الاجتماعية ·

ان هذا النوع من الدراسة العلمية ينبغي أن يتسم بالمرونة لكي يلائم الظروف الاجتماعية والاقتصادية للدارس (٦) · فقد يتلقى الدارس المعرفة خارج الكلية أو داخلها ، وقد لا تكون الدراسة خلال أيام الاسبوع ، بل في نهايته وقد تكون المساقات الدراسية بعدد معين من الساعات تتفق مع المنهج الدراسى للكلية ، كما يمكن أن تكون بدون درجات والغرض منها تلبية احتياجات الدارسين كما يمكن أن تأتي هذه البرامج تلبية لمطالب مؤسسات مختلفة ويقوم عادة أعضاء هيئة التدريس بالكلية بتقديم المقررات الدراسية · بل ليس هناك ما يحول دون الاستفادة بخبرات من خارج الجامعة لكي يسهم بالمشاركة في التدريس ·

وعن طريق هذه البرامج الدراسية يمكن الحصول على مؤهل جامعي في شكل دبلوم أو حتى درجة علمية بعد توفر الشروط العلمية لذلك وبخاصة لمن فاته قطار التعليم أو تلبية لرغبات الدارسين واثراء خبراتهم في مجال الثقافة العامة والمهارات المختلفة ·

ان النموذج المرفق يوضح احتياجات كل من الفرد والمجتمع التي يمكن تحقيقها عن طريق :

أ) الوزارات ·

ب) المؤسسات العامة ٠

ج) المؤسسات الخاصة

ويوضح النموذج الطرق المختلفة التي يمكن عن طريقها ايصال المعرفة الى الدارس وهي كالآتي :

أ) البحوث ٠

ب) الندوات ٠

ج) المؤتمرات ٠

د) المحاضرات ٠

هـ) طرق المشرع ٠

كما يوضح النموذج الطرق المتعددة لايصال المعرفة الى المجتمع وذلك عبر القنوات التالية :

أ) وسائل الاعلام (الاذاعة والتلفزة) ٠

ب) مراكز البحوث ٠

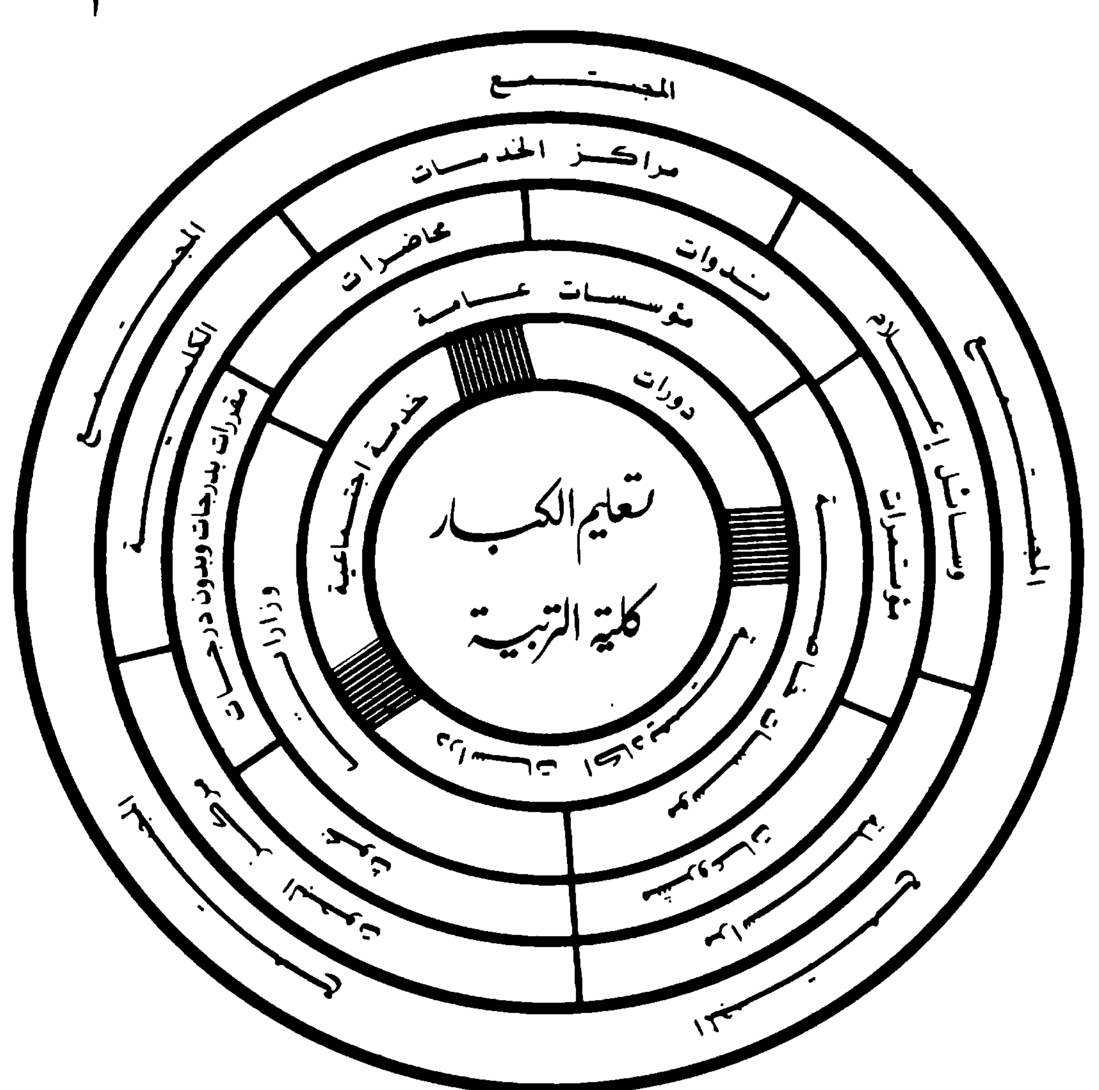
ج) المراسلة ٠

د) كليات التربية ٠

هـ) مراكز الخدمات ٠

ومن خلال كليات التربية يصل تعليم الكبار لاداء رسالته التي تؤمن بأن قوة الامة ليس بما يتوفر لديها من موارد طبيعية بل بما تمتلكه من قوى بشرية مزودة بمهارات متعددة وقادرة على العمل والانتاج (٧) ٠ فاذا ما اضطلعت كليات التربية بدورها في مجال تعليم الكبار فان المجتمع سيمتلك القوى البشرية التي بوسعها النهوض بمطالب الحضارة او بعبارة أخرى فان المجتمع الجديد الذي تعمل كليات التربية على الاسهام في بنائه يتصف بمقدرته على التفاعل مع برامج التنمية وبميله الى العمل الجمعي وبتقديره لاهمية التعليم والتكنولوجيا في رقي الامم وتقدمها ٠

نموذج يمثل دور كليات التربية في مجال تعليم الكبار



ان تعليم الكبار ينظر الى العقل البشرى بوصفه طاقة من أعظم الطاقات اذا ما وجهت الوجهة الصحيحة لذا فان تعليم الكبار يهتم بتنمية مواهب الفرد الراشد ويساعده في فهم نفسه وامكاناته وتوسيع آفاق مداركه · وبهذا يستطيع هذا الفرد ان يستعين من قدراته وطاقاته التي أودعها الخالق فيه بما يعود عليه وعلى أمته بالخير والرفاه ·

كما ينظر تعليم الكبار الى أن النمو هو الصفة المميزة للكائن الحي فمن خلال برامج تعليم الكبار يتحقق للفرد الراشد النمو الثقافي والروحي والسياسي والمهني وهكذا يستطيعهذا الفرد أن يتحمل مسؤولياته الروحية والمهنية والثقافية على نحو أفضل ·

ان الكبار في حاجة الى التعرف على طرق تضمن لهم بناء مجتمع يسوده الرخاء والمحبة ومن خلال برامج تعليم الكبار يمكن العمل على اعداد الفرد لعالم اليوم والغد لأن العاملين في مجالات تعليم الكبار على يقين تام بأن العالم الذي يعيش فيه الانسان عالم سريع التغير ومهمة تعليم الكبار أن يهيىء الفرد للعيش في مثل هذا العالم · وبهذه الطريقة تتم مساعدة الفرد على أن يحيا حياة متوازنة· كما أن مما تضطلع به برامج تعليم الكبار هو أنها تدرب الفرد وتعلمه على سبل التكيف مع ما يحيط به من ظروف · ومن خلال مجالات التفاهم بين أفراد المجتمع وتحقيق الانسجام والوئام بينهم تنشأ وحدة الفكر والاتجاه ووحدة المصير ·

ومن خلال برامج كليات التربية وأنشطتها الاخرى يمكن تحقيق الأهداف الشاملة لتعليم الكبار التي تدعو الى مبدأ المساواة في المعرفة مع ما يتضمنه ذلك من اتاحة الفرصة لجميع أبناء الوطن ليبلغوا أهدافهم المنشودة بغض النظر عن اختلافهم في المستويات والامكانات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية ·

ان تعليم الكبار يعد وسيلة من أهم الوسائل في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع ، كل حسب استعداداته وقدراته ·

دور كلية التربية بجامعة الرياض في مجالات تعليم الكبار

أدركت كلية التربية بجامعة الرياض منذ نشأتها الأهمية الاجتماعية لتعليم الكبار· فلقد أعلن مسؤولو هذه الكلية في أكثر من مناسبة داخل الكلية وخارجها أن النمو المرتقب للكلية سيشمل جوانب كثيرة أهمها تعميق دور الكلية في مجال تعليم الكبار · بل انهم يرون أن مستقبل الكلية مرتبط بمدى نجاحها في مجال تعليم الكبار · كما أن من بين رجال الجامعة وأساتذة التربية من يرى أهمية

انشاء قسم خاص لتعليم الكبار في الجامعة يتولى تخريج وتدريب العاملين في هذا الحقل . ولقد اكتسب هذا الاتجاه مكانة جديدة حينما ثبت مساق في تعليم الكبار في خطة الدراسة بالكلية وكذلك بعد تنظيم برنامج دراسي للحصول على درجة الماجستير في تعليم الكبار للذكور والأناث .

كذلك فمنذ انشاء كلية التربية بجامعة الرياض وقسم البرامج التدريبية والدورات يعد من أكثر أقسام هذه الكلية نشاطا . ويقوم قسم البرامج التدريبية بكلية التربية بتقديم برامج متنوعة بعضها ينتهي بالحصول على شهادة أو دبلوم. أما الهدف العام من هذه البرامج التدريبية فهو « رفع الكفاية المهنية للعاملين في مجالات التربية » .

ويتولى قسم البرامج التدريبية بالكلية في الوقت الحاضر الاشراف على البرامج التدريبية الآتية :

١ ـ دورة مديري المدارس الابتدائية مدتها سنة جامعية أو فصلان دراسيان وتهدف الى (٨) :

أ) رفع كفاية مديرى المدارس الابتدائية المنتسبين لهذه الدورة من الناحيتين الادارية والفنية وتجديد معلوماتهم الأساسية لكي يستطيعوا مواكبة النهضة التعليمية الحديثة في المملكة ويعملوا على تطوير أنفسهم تطويرا علميا وفنيا ينسجم ومتطلباتها الحاضرة .

ب) تزويدهم بقدر مناسب من الثقافة الأساسية في بعض المعلومات الدراسية المهمة كاللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والرياضيات الحديثة والعلوم العامة .

ج) اطلاعهم على أهم الاتجاهات الحديثة في التربية وطرق التدريس وبعض الأسس والاتجاهات والحقائق والنظريات العامة في حقل الادارة المدرسية والاشراف التربوي .

د) تدريبهم على معالجة النواحي التطبيقية والمجالات العلمية في حقول الثقافة الأساسية العامة ومجالات التربية عن طريق مزاولة البحوث والتقارير المبسطة والمناقشات الفردية والجماعية ودراسة المشكلات التي تواجه المديرين في ادارة مدارسهم . ويعطي من ينجح بهذه الدورة شهادة اتمام الدراسة بدورة مديري المدارس الابتدائية . ويلتحق بالدورة في كل سنة أربعون دارسا يوزعون في شعبتين دراسيتين .

٢ ـ دورة مدير المدارس المتوسطة (٨) :

ويهدف برامج الدارسين في هذه الدورة الى تحقيق الأهداف الخاصة الآتية :

أ) تعريف المنتسبين بأهم الاتجاهات والنظريات الحديثة في التربية وطرق التدريس العامة وأثرها في تحسين عملية التعليم والتعلم وتبصيرهم بالوسائل والمعنيات التعليمية وكيفية استخدامها في التدريس ·

ب) اعطائهم فكرة شاملة عن الادارة العامة وطبيعتها وتطبيقاتها واهم الوظائف الادارية التي على المدير أن يزاولها ·

ج) اطلاعهم على أهم الحقائق والنظريات العامة في الادارة المدرسية والأسس التي تبنى عليها وأهم الاتجاهات الحديثة فيها ·

د) اعطاء فكرة عامة عن الاشراف التربوى بمفهومه الحديث وتعريفهم بأساليبه وأنواعه وأهم الاتجاهات الحديثة فيه وأثر ذلك في النمو المهني للمعلم وتقويم كفايته في تحسين عملية التعليم والتعلم ·

هـ) تعريفهم بالمناهج وأسسها مع دراسة المناهج والكتب المقررة في مرحلة الدراسة المتوسطة لمدارس المملكة ومدى ملائمتها للسياسة التعليمية العامة في ضوء الأسس والنظريات المتبعة في تقويم المناهج ·

و) تزويدهم بفكرة عامة عن التقويم واسسه وطرائقه ·

ز) اطلاعهم على مراحل النمو وأنواعه المختلفة عند الطفل ·

ح) اعطائهم فكرة عامة عن التخطيط التربوي واهميته وأهدافه والعوامل التي تؤثر فيه ·

ط) تعريفهم باهمية الدراسات المقارنة في الميدان التربوي · ويمنح الناجحون بهذه الدورة الدبلوم العام في التربية (الادارة المدرسية) بعد دراسة أمدها سنة جامعية ·

٣ ـ الدبلوم العامة في التربية لمدة عام جامعي يلتحق به منسوبي وزارة المعارف من الحاصلين على درجات جامعية غير تربوية لتزويدهم بالقدر المناسب في مجال العلوم التربوية والنفسية ·

٤ ـ دبلوم تكنولوجيا التعليم لمدة عام جامعي يلتحق بـه منسوبو وزارة المعارف من الحاصلين على درجات جامعية تربويـة للحصول على دبلوم التربيـة (تخصص وسائل) ٠

٥ ـ دورة أمناء المكتبات ، يقوم قسم البرامج التدريبية بالكلية بالمشاركة مع كل من معهد الادارة ومركز الوسائل وتكنولوجيا التعليم بالكلية بتقديم دورة تدريبية في مجال المكتبات المدرسية مدتها ستة شهور يقضى المتدرب نصفها في معهد الادارة والنصف الآخر في كلية التربية ، منهـا ستـة أسابيع فـي اعداد تربوى وستة أسابيع أخرى في اعداد تكنولوجي ٠ ومعظم الملتحقين بهذه الدورة (وكلهم من منتسبي وزارة المعارف) لا يحملون شهادة الدراسة المتوسطة ٠ لذلك فان الهدف من هذه الدورة هو تزويد هؤلاء الدارسين بالقدر المناسب بالمعرفـة التربوية والنفسية مع العمل على اكسابهـم المهـارات والخبرات التقنيـة التـي تساعدهم على اداء أعمالهم في مجال الخدمة المكتبية المدرسية أو العامة ، على نحو أفضل ، ويمنح خريجو هذه الدورة شهادة اتمام الدورة بنجاح ٠

وهكذا يتضح بأن كلية التربية تعمل على توثيق صلتها بالمجتمع الذي تعمل فيه عبر ما تسهم به من برامج مختلفة ٠ كذلك فان لكلية التربية دورا بارزا فيما تسهم به من نشاط ثقافي آخر في صورة محاضرات وندوات عامة ٠

التوصيـــات

١ ـ ضرورة انشاء قسم لتعليم الكبار بكليات التربية لكي يتيسر لهذه الكليات العمل على خدمة المجتمع العربي في هذا المجال ·

٢ ـ يوصى الباحث بتحقيق مزيد من التعاون بين كليـات التربيـة والوزارات والمؤسسات العامة والخاصة المعنية بتعليم الكبار ·

٣ ـ ضرورة اتفاق الدول العربية ممثلة في منظمة التربية والثقافة والعلوم على وضع قاعدة أساسية لتعريف تعليم الكبار وتحديد أبعاده ومجالاته على أن يتسم ذلك كله بالدقة والوضوح ·

٤ ـ نظرا لأن كثيرا من بلدان الوطن العربي بدأ يأخذ بأسلوب التنمية الشاملة· ونظرا للعلاقة الوثيقة بين تعليم الكبار ومدى ما تحققه هـذه الخطط مـن تنمية اقتصادية واجتماعية ، فاننا نوصى بأن تقوم كليات التربية بتحديد الاسلوب الجاد المتطور لتحقيق هذا النوع من التعليم ·

٥ ـ يوصى الباحث بادخال مادة تعليم الكبار كمقرر أساسى ضمن مناهج كليات التربية والكليات المتوسطة ومعاهد المعلمين ·

٦ ـ يوصى الباحث ، أساتذة كليات التربية بأن يأخذوا المبادرة في مجال تعليم الكبار وذلك عن طريق القيام بالأبحاث الميدانيـة اللازمـة ، التـي تحقق لمجتمعها العربي أقصر الطرق لتحقيق أهداف هذا النوع من التعليم ·

٧ ـ يوصى الباحث باطلاق اسم التعليم المستمر بدلا من محو الأمية على أقسام ومراكز وفصول تعليم الكبار لتحقيق الملاءمة النفسية والاجتماعية والثقافية للدارسين ·

٨ ـ يرى الباحث أن يصبح التدريب سياسة عامـة تأخذ بهـا جميع الوزارات والمؤسسات العامة والخاصة لتحسين مستوى اداء العاملين فيها وأن تكون برامجه مرنة وقابلة للتعديل والتطوير حتى تفي بحاجة المتدرب والمطالب

٩ ـ اشراك المتدربين في تخطيط برامج تدريب الكبار ، فذلك يزيد من خبراتهم ويثرى برامج التدريب ويجعلها أكثر فاعلية ·

المراجـع

(١) ليلى شريف (ترجمة) **المدرسة والتعليم المستمر** ، راج بلاكي ، القاهرة : الجهاز العربـي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٧م ٠

(٢) الحميدى ، عبد الرحمن سعد « النواحي التي تشجع الاميين على الالتحاق ببرامج مكافحة الأمية في المملكة العربية السعودية » ٠

(٣) الحميدى ، عبد الرحمن سعد « مفهوم تعليم الكبار » الريـاض ، جامعـة الرياض كليـة التربية ١٩٧٨م ٠

(٤) درويش عبد الكريم وليلى تكلا ٠ **أصول الادارة العامة** ، القاهرة ، المطبعة الفنية الحديثـة ١٩٧٤م ٠

(٥) الحميدى ، عبد الرحمن سعد « دور المدير التنفيذى في خطط تعليم الكبار » مع الاشارة لخطط تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية **دراسات** ١:١ (شهر ذو القعدة ١٣٩٧هـ)٠ ٢٦٥ـ٢٧٢ ٠

(٦) الحميدى ، عبد الرحمن سعد ٠ « مكانة برامج تعليم الكبار في خطط التنمية الخمسية فـي المملكة العربية السعودية » مقدم للمؤتمر السنوي للجمعية الأمريكية لتعليم الكبار المنعقد بمدينة نيويورك في الفترة ما بين ١٨ـ٢٣/١١/١٩٧٦م ٠

(٧) عبد الدائم عبد الله ٠ **التخطيط التربوي** ٠ بيروت دار العلم للملايين ١٩٧٢م ٠

(٨) هيئة الاشراف الدائم على الدورات ٠ **دليل الدورات التدريبية لمديرى المدارس الابتدائيـة والمتوسطة** ٠ الرياض ، مؤسسة الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر ، ٩٣ـ١٣٩٤هـ ٠

ABSTRACT

ROLE OF THE COLLEGE OF EDUCATION IN THE FIELD OF EDUCATION IN THE ARAB WORLD

Dr. Abdulrahman S. Hamidi
Assistant Professor in Adult Education
College of Education, University of Riyadh

At the present time Adult Education is a focus of interest for educators and politicians in the whole world. There is no particular institution which is totally responsible for or specialized in AE. We find that a variety of social, cultural, and educational agencies are each involved in an important way in this form of education. In the Arab world the Colleges of Education are the primary institutions responsible for leadership in AE. The author stated that AE is not yet satisfactorily defined. For that reason many programs which are undertaken in AE do not achieve their goals. Adult Education is a unique kind of education. The author discussed the modes and roles of AE from three viewpoints:

A. training

B. community service

C. academic courses.

A model was presented which showed how the College of Education can serve the community by three methods through a variety of points of contact such as ministries and public and private agencies. The author also discussed systems for delivering the services offered. Coordination of AE efforts through the supervision of the Colleges of Education will result in proper utilization of available AE resources. The author concluded his discussion by recommending nine steps for improving the achievement of these goals through Colleges of Education.

محاولة للوصول الى معايير سعودية لاختبار (بل) للتوافق

د٠ السيد عبد القادر زيدان
الاستاذ المساعد بقسم علم النفس

تهدف الدراسة الى ايجاد معايير محلية لاختبار « بل » للتوافق ـ مستخلصة من عينة تقنين سعودية ـ يمكن استخدامها في أغراض الخدمات النفسية الفردية والجمعية ٠

وقد استمدت المعايير التائية التي تم التوصل اليها من نتائج تطبيق اختيار (بل) للتوافق على عينات فرعية من الموظفين والطلاب والتجار والعمال ٠ ولكل منها معايير مستقلة في جوانب التوافق المنزلى والصحي والاجتماعي والانفعالى ثم التوافق العام ٠

تقديـــم :

الهدف من هذه الدراسة ايجاد معايير محلية ـ مستخلصة من عينة تقنين سعودية ـ يمكن استخدامها في أغراض الخدمات النفسية الفردية أو الجمعية ، ولذلك اختيرت عينة التقنين اختيارا عشوائيا من بين السعوديين المقيمين بمدينة الرياض الذين يستطيعون القراءة والكتابة ، والذين وافقوا على أن يكونوا ضمن عينة التقنين ٠

كما اعتمدت المعايير على النتائـج المستخلصة مـن اختبار التوافـق الذي وضعه « هيو٠م٠بل » والذي نقله الى العربية الدكتور محمد عثمان نجاتي (١) ويشتمل هذا الاختبار على ١٤٠ عبارة يجاب عن كل منها بواحدة من الاجابات التالية :

(نعم) ٠ (لا) ٠ (؟)

بحيث يمدنا الاختبار بأربعـة مقاييس مستقلـة عـن التوافـق الشخصى الاجتماعي ومقياس للتوافق العام تمثل درجته مجموع درجات الفرد على المقاييس الأربعة التالية :

أ ـ مقياس التوافق المنزلى :

وقد خصص لهذا المقياس (٣٥) عبارة من بين عبارات الاختبـار البالـغ عددها (١٤٠) عبارة ، وتدل الدرجة المنخفضة المستخلصة من هذا المقياس على حسن التوافق المنزلى ، ويقل هذا التوافق تدريجيا كلما ارتفعت درجة المفحوص على المقياس الى أن تقترب من الدرجة (٣٥) أو تصل اليها باعتبارها درجة تشير الى أسوأ مستويات التوافق المنزلى ٠

ب ـ مقياس التوافق الصحي :

وبالمثل خصص لهذا المقياس (٣٥) عبارة بين عبارات الاختبار ، وكذلك تدل الدرجة المنخفضة على هذا المقيـاس على التوافـق الصحـي الجيد ويقل هذا التوافق كلما ارتفعت درجة المفحوص على المقياس ويشير ارتفاع درجة المفحوص على أنه في حاجة الى الفحص الطبي ٠

جـ ـ مقياس التوافق الاجتماعي :

يتكون هذا المقياس من (٣٥) عبارة ضمن عبارات اختبار التوافق وتدل الدرجة المرتفعة على هذا المقياس على أن الفرد يتجه الى الخضوع ويفضل البعد عن الاتصالات الاجتماعية والاشتراك في مناشطها المختلفة · بينما تدل الدرجة المنخفضة الى رغبة الفرد في السيطرة والعدوان ·

د ـ مقياس التوافق الانفعالى :

ويقيس الاتزان الانفعالى من خلال (٣٥) عبارة مخصصة لهذا المقياس ضمن اختبار التوافق · وتوضح درجة الفرد على هذا المقياس مدى اتزانه الانفعالى ، فالدرجة المنخفضة تشير الى اتزان انفعالى طيب ويقل هذا الاتزان كلما ارتفعت درجة الفرد الى أن يصبح غير متزن انفعاليا عندما تقترب درجته من (٣٥) أو تصل اليها ·

التوافق العام :

ويقاس بواسطة عبارات المقياس كلها (١٤٠) عبارة ، ولما كانت هذه العبارات موزعة على أربعة مقاييس خصص لكل مقياس منها (٣٥) عبارة ، فان درجة الفرد الكلية باعتبارها مجموع درجاته على المقاييس الاربعة السابقة تمثل درجة التوافق العام وتتميز هذه الدرجة بنفس الخصائص التي تميزت بها درجات المقاييس الأربعة (التوافق المنزلى ، الصحي ، الاجتماعي ، الانفعالى) فتشير الدرجة المنخفضة الى حسن التوافق العام ويقل هذا التوافق تدريجيا كلما ارتفعت الدرجة الى أن تصل الى سوء التوافق عندما تقترب درجة الفرد من الدرجة (١٤٠) ·

اعداد معايير الاختبار :

لما كانت معايير اختبار (بل) للتوافق قد استمدت من نتائج تطبيق الاختبار على عينة أمريكية ، فقد رأينا القيام بدراسة استطلاعية تهدف الى اعداد معايير محلية وذلك على النحو التالى :

أولا : عينة التقنين :

اختيرت عينة التقنين اختيارا عشوائيا من بين السعوديين الذكور المقيمين بمدينة الرياض ممن يعرفون القراءة والكتابة ، وقد اشتملت عينة التقنين البالغ عددها (٣٠٠) سعوديا على العينات الفرعية التالية :

١ ـ **عينة الموظفين** : وهؤلاء من بين العاملين بالادارات الحكومية ممن يشغلون وظائف تنفيذية وبحيث لا تزيد مرتبة كل منهم الوظيفية عن التاسعة ·

٢ ـ **عينة الطلاب** : وهؤلاء من بين الطلاب المنتظمين في الدراسة بجامعة الرياض ممن يدرسون في تخصصات أدبية (٦٤) طالبا وعلمية (٢٩) طالبا في مستويات دراسية مختلفة ·

المستوى الأول (٢٢) طالبا ، المستوى الثاني (٢٤) طالبا ، المستوى الثالث (٣٤) طالبا والمستوى الرابع (١٣) طالبا ·

٣ ـ **عينة التجار** : وهؤلاء من بين أصحاب المؤسسات والمحال التجارية الذين يمارسون الانشطة التجارية المختلفة ·

٤ ـ **عينة العمال** : وهؤلاء من بين المهنيين الذين يقومون بأعمال مهنية يدوية ممن يعرفون القراءة والكتابة ·

ويوضح الجدول التالي بعض البيانات عن عينة التقنين :

جدول رقم (١) لبيان بعض خصائص عينة التقنين

البيان	الحالة الاجتماعية			السن									
العينة	العدد	أعزب	متزوج	١٨ـ	٢٠ـ	٢٢ـ	٢٤ـ	٢٦ـ	٢٨ـ	٣٠ـ	٣٢ـ	٣٤ـ	٣٦ـ
الموظفون	٨٧	٣٦	٥١	١	٨	١٠	١٤	١٧	١٠	١٠	٥	٦	٦
الطلاب	٩٣	٨٨	٥	١٠	٤٥	٢٧	٧	١	٢	ـ	ـ	ـ	١
التجار	٥٧	١٩	٣٨	ـ	٣	٥	٧	٨	٥	١	٦	١٣	٩
العمال	٦٣	٤٨	١٥	١٥	١٥	١٣	٦	٣	٥	٢	١	ـ	٣
المجموع الكلى	٣٠٠	١٩١	١٠٩	٢٦	٧١	٥٥	٣٤	٢٩	٢٢	١٣	١٢	١٩	١٩

ومما هو جدير بالاشارة اليه أن اختيار عينة التقنين وتطبيق الاختبار عليها كان من الامور الصعبة نظرا لندرة الأبحاث التي تستخدم القياس النفسى بين السعوديين وقد أدى هذا الى تناقص أفراد عينة التقنين الى (٣٠٠) فرد فقط ٠ وقد اعتبر الباحث هذا العدد كافيا لعينة التقنين التي اشتملت على العينات الفرعية الأربعة (موظفين ، طلاب ، تجار ، عمال) وكل واحدة من هذه العينات الفرعية لا يقل عدد أفرادها عن ٥٠ فردا وهو عدد يراه كثير من الاحصائيين (٢) كافيا لوصف العينة بأنها غير صغيرة ٠

هذا وقد تم تصحيح الاختبار واستخلصت نتائج كل عينة فرعية على حدة وفقا لاستجاباتها على المقاييس المستقلة لاختبار التوافق وهي (أ ـ التوافق المنزلى، ب ـ التوافق الصحي ، جـ ـ التوافق الاجتماعي ، د ـ التوافق الانفعالى) ثم استخلصت الدرجة الكلية التي تشير الى مدى التوافق العام ٠

ثم فرغت هذه النتائج في جداول توضح فئات درجات المقاييس المستقلة وتكرارات العينات الفرعية وذلك بهدف التعرف على مستويات التوافق العام التي وصلت اليها تلك العينات سواء على المقاييس الاربعة أو على الاختبار ككل ٠
والجداول التالية توضح فئات وتكرارات عينة التقنين ٠

جدول رقم (٢)

لبيان فئات الدرجات في التوافق المنزلي وتكرار أفراد العينة الحاصلين عليها

فئات الدرجات		التكرار				
		موظفون	طلاب	تجار	عمال	المجموع
صفر	٥	٢٥	٣٣	١٠	٢١	٨٩
٥	١٠	٢٥	٢٨	١٧	١٤	٨٤
١٠	١٥	٢٠	١٤	١٣	١٠	٥٧
١٥	٢٠	١٤	١٦	٧	٨	٤٥
٢٠	٢٥	٢	١	٧	٨	١٨
٢٥	٣٠	١	١	٣	٢	٧
٣٠	٣٥	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
٣٥		صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
ن		٨٧	٩٣	٥٧	٦٣	٣٠٠

جدول رقم (٣)

لبيان فئات الدرجات في التوافق الصحي وتكرار افراد العينة الحاصلين عليها

فئات الدرجات	التكرار				
	موظفون	طلاب	تجار	عمال	المجموع
صفر < ٥	١٤	١٨	٥	٩	٤٦
٥ < ١٠	٣١	٢٩	١٩	١٦	٩٥
١٠ < ١٥	٢٣	٢٨	١٥	١٨	٨٤
١٥ < ٢٠	١١	١٣	١١	١٣	٤٨
٢٠ < ٢٥	٧	٥	٥	٦	٢٣
٢٥ < ٣٠	١	صفر	٢	١	٤
٣٠ < ٣٥	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
٣٥	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
ن	٨٧	٩٣	٥٧	٦٣	٣٠٠

جدول رقم (٤)

لبيان فئات الدرجات في التوافق الاجتماعي وتكرار افراد العينة الحاصلين عليها

فئات الدرجات	التكرار				
	موظفون	طلاب	تجار	عمال	المجموع
صفر < ٥	٢	٣	١	صفر	٦
٥ < ١٠	١٩	١٥	٦	١٠	٥٠
١٠ < ١٥	٢٩	٢٧	١٤	١٩	٨٩
١٥ < ٢٠	١٤	٢٨	١٣	١٦	٧١
٢٠ < ٢٥	١٨	١٣	١٢	٩	٥٢
٢٥ < ٣٠	٤	٥	٨	٧	٢٤
٣٠ < ٣٥	١	٢	٣	٢	٨
٣٥	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
ن	٨٧	٩٣	٥٧	٦٣	٣٠٠

جدول رقم (٥)

لبيان فئات الدرجات في التوافق الانفعالى وتكرار فراد العينة الحاصلين عليها

فئات الدرجات	التكــــرار				
	موظفون	طلاب	تجار	عمال	المجموع
صفر < ٥	١٣	٩	١	٣	٢٦
٥ < ١٠	١٥	١٨	١٣	١٨	٦٤
١٠ < ١٥	٢١	٢٨	١٠	١٣	٧٢
١٥ < ٢٠	٢٣	٢٣	١٤	١٢	٧٢
٢٠ < ٢٥	١١	١١	١٢	١١	٤٥
٢٥ < ٣٠	٣	٤	٥	٤	١٦
٣٠ < ٣٥	١	صفر	٢	١	٤
٣٥	صفر	صفر	صفر	١	١
ن	٨٧	٩٣	٥٧	٦٣	٣٠٠

جدول رقم (٦)

لبيان فئات الدرجات في التوافق العام وتكرار افراد العينة الحاصلين عليها

فئات الدرجات	التكــــرار				
	موظفون	طلاب	تجار	عمال	المجموع
صفر < ١٠	١	١	صفر	صفر	٢
١٠ < ٢٠	٧	٦	صفر	٣	١٦
٢٠ < ٣٠	١٠	١١	٧	٨	٣٦
٣٠ < ٤٠	١٣	٢٠	٩	١٠	٥٢
٤٠ < ٥٠	٢٤	١٨	٧	٨	٥٧
٥٠ < ٦٠	٩	١٥	٩	١٢	٤٥
٦٠ < ٧٠	١٠	١١	١١	٧	٣٩
٧٠ < ٨٠	٧	٦	٦	٨	٢٧
٨٠ < ٩٠	٤	٤	٣	٣	١٤
٩٠ < ١٠٠	٢	١	٢	٢	٧
١٠٠ < ١١٠	صفر	صفر	٢	٢	٤
١١٠ < ١٢٠	صفر	صفر	١	صفر	١
١٢٠ < ١٣٠	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
١٣٠ < ١٤٠	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
ن	٨٧	٩٣	٥٧	٦٣	٣٠٠

ومن الجداول السابقة لوحظ ما يلي :

(١) التوافق العام :

أن نسبة مقدارها ٠٦ر حصلوا على درجة في التوافق العام صفر > ٢٠
» » » ٢٩ر » » » » » » ٢٠ > ٤٠
» » » ٣٤ر » » » » » » ٤٠ > ٦٠
» » » ٢٢ر » » » » » » ٦٠ > ٨٠
» » » ٠٧ر » » » » » » ٨٠ > ١٠٠
» » » ٠٢ر » » » » » » ١٠٠ > ١٤٠

(٢) المقارنة بين أنواع التوافق :

ان العينة الكلية حصلت على أعلى درجة من درجات التوافق فـي التوافـق المنزلى ويليه التوافق الصحي فالاجتماعي فالتوافق الانفعالى ٠

(٣) ان فئات العينة اختلفت فيما بينها من حيث درجات التوافق العام فقد كانت نسب هذا التوافق كما هي موضحة في الجدول رقم (٧) التالى :

جدول رقـم (٧)

لبيان النسب المئوية لتوافق فئات عينة التقنين

النسبة المئويـة للتوافق					
مستوى التوافق	نوع التوافق	الموظفين	الطلاب	التجار	العمال
أقل من ٢٠	منزلـي	٢٩	٣٦	٢٣	٣٣ر
	صحـي	١٦	١٩	٠٩	١٤ر
	اجتماعي	٠٢	٠٣	٠٢	صفر
	انفعالى	١٥	١٠	٠٢	٠٥ر
أعلي من ٨٠	منزلـي	٠١	٠١	٠٥	٠٣
	صحـي	٠١	٠٥	٠٤	٠٢
	اجتماعي	٠٥	٠٨	١٩	١٤
	انفعالى	٠٤	٠٤	١٢	١٠

العينات الفرعية :

ولما كانت عينة التقنين تشتمل على أربع عينات فرعية كان من الضرورى استخدام اختبار (ت) للتحقق من مدى دلالة ما بين هذه العينات وبعضها من فروق ، ولمعرفة ما اذا كان ممكنا جمع نتائج العينات الفرعية والتعامل معها باعتبارها عينسات من مجتمع أصلى واحد ، رؤى استخدام أسلوب تحليل التباين لتيسير المقارنة بين العينات الفرعية التي تشتمل عليها عينة التقنين ، وتوصل الباحث من ذلك الى البيانات الموضحة بالجدولين رقم (٨) ، ورقم (٩) التاليين :

جدول رقم (٨)

لبيان المتوسط العام ومتوسط العينات الفرعية

العينة الفرعية	عدد أفراد العينة	المتوسط العام	متوسط العينة
موظفون	٨٧		٤٦ر٦٣
طلاب	٩٣		٤٥ر٨١
تجار	٥٧	٥٠ر٥٢	٥٧ر٢١
عمال	٦٣		٥٢ر٤٣

جدول رقم (٩)

لبيان تباين العينات

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	التباين
بين العينات	٣	٦١٦٠ر٣٢	٢٠٥٣ر٤٤
داخل العينات	٢٩٦	١٢٤٦١٢ر٣٧	٤٢٠ر٩٩
المجموع	٢٩٩		

وبحساب قيمة ف تبين أنها تساوى ٨٨ر٤ وهي نسبة دالة عند مستوى أقل من ٠١ر ولمعرفة أي العينات الفرعية المسئولة عن زيادة التباين تم حساب معامل (ت) بين كل عينتين بحسب ما هو موضح بالجدول رقم (١٠) لتالي :

جدول رقم (١٠)

لبيان قيمة (ت) بين العينا تالفرعية ودلالتها

العينـــــات	قيمة (ت)	د٠ح
فيما بين الموظفين والطلاب	٢٨ر	١٧٨
فيما بين الموظفين والتجار	٢ر٦٤ *	١٤٢
فيما بين الموظفين والعمال	١ر٥٥	١٤٨
فيما بين الطلاب والتجار	٢ر٩٦ *	١٤٨
فيما بين الطلاب والعمال	١ر٨٢	١٥٤
فيما بين التجار والعمال	٨٨ر	١١٨

(*) قيمة ت لها دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر٠

ومن الجدول تبين أن عينات الموظفين والطلاب والعمال يمكن اعتبارها من مجتمع أصلى واحد بينما عينة التجار تمثل عينة مستقلة بذاتها ٠

اعداد المعايير :

رأى الباحث حساب الدرجة التائية بدلا من استخدام الدرجة المعيارية عند اعداد معايير الاختبار وذلك بسبب أن الدرجات المعيارية بعضها موجب وبعضها سالب ، ولان الدرجة التائية نوع من الدرجة المعيارية مع افتراض أن منحنـى توزيع الدرجات لا يختلف كثيرا عن المنحنى الاعتدالى وأن المتوسط الحسابي هو (٥٠) وأن الانحراف المعياري لهذا التوزيع هو (١٠) ٠

كذلك قدر الباحثاستخدام الدرجة التائية بدلا من الميئينات ; Percentiles التي لا تتساوى وحداتها على منحنى التوزيع والذي هو أقرب الى أن يكون نوعا من مجرد ترتيب الدرجات ٠

وفيما يلـي جـدول لبيـان المتوسط والانحراف المعيـاري لانواع التوافق المختلفة وللتوافق العام وذلك بالنسبة لكل فئة من فئات العينة ، ثم للعينة بصفة اجمالية ٠

جدول رقم (١١)

لبيان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة التقنين

المقياس العينة	توافق منزلي		توافق صحي		توافق اجتماعي		توافق انفعالى		توافق عام		عدد افراد العينة
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	
موظفون	٤٠ر٩	٩٠ر٥	٧٢ر١٠	٩٥ر٥	٩٧ر١٤	٤٥ر٦	٤٨ر١٣	٠٥ر٧	٠٧ر٤٧	٢٠ر٢٠	٨٧
طلاب	٥٧ر٨	٩٥ر٥	٢٤ر١٠	٥٥ر٥	٥١ر١٥	٣٥ر٦	٦٣ر١٣	٤٠ر٦	٢٩ر٤٦	٠٠ر١٩	٩٣
تجار	٨٩ر١١	٢٠ر٧	٣٢ر١٢	٢٠ر٦	٩٣ر١٨	١٥ر٧	٥٣ر١٦	٢٠ر٧	٧٥ر٥٦	٣٠ر٢٢	٥٧
عمال	٤٤ر١٠	٦٠ر٧	٠٢ر١٢	٢٥ر٦	٩٩ر١٥	٣٥ر٧	٩٦ر١٤	٦٥ر٧	٧٨ر٥٢	٣٠ر٢٢	٦٣
الكلية	٨٣ر٩	٦٥ر٦	١٥ر١١	٠٠ر٦	١٢ر١٦	٧٠ر٦	٤٢ر١٤	١٥ر٧	٨٧ر٤٩	١٠ر٢١	٣٠٠

وباستخدام الجدول السابق أمكن التوصل الى الدرجات التائية فـــي أنواع التوافق المختلفة والتوافق العام بالنسبة لفئات العينة وللعينة بصفة اجمالية ، كما هو موضح في الجداول التالية :

جدول رقم ١٢ لبيان الدرجة التائية في أنواع التوافق لعينة الموظفين

جدول رقم ١٣ لبيان الدرجة التائية في أنواع التوافق لعينة الطلاب

جدول رقم ١٤ لبيان الدرجة التائية في أنواع التوافق لعينة التجار

جدول رقم ١٥ لبيان الدرجة التائية في أنواع التوافق لعينة العمال

جدول رقم ١٦ لبيان الدرجة التائية في أنواع التوافق للعينة الكلية

جدول رقم ١٧ لبيان الدرجة التائية في التوافق العام لفئات العينة وللعينة بصفة اجمالية ٠

جدول رقم (١٢)

لبيان الدرجة التائية في أنواع التوافق لعينة الموظفين

الدرجة : الخام	تائية المنزلي	تائية الصحي	تائية الاجتماعي	تائية الانفعالي
١	٣٥ر٨	٣٣ر٧	٢٨ر٣	٣٢ر٣
٢	٣٧ر٥	٣٥ر٣	٢٩ر٩	٣٣ر٧
٣	٣٩ر٢	٣٧ر٠	٣١ر٤	٣٥ر١
٤	٤٠ر٨	٣٨ر٧	٣٣ر٠	٣٦ر٥
٥	٤٢ر٥	٤٠ر٤	٣٤ر٥	٣٨ر٠
٦	٤٤ر٢	٤٢ر١	٣٦ر١	٣٩ر٤
٧	٤٥ر٩	٤٣ر٧	٣٧ر٦	٤٠ر٨
٨	٤٧ر٦	٤٥ر٤	٣٩ر٢	٤٢ر٢
٩	٤٩ر٣	٤٧ر١	٤٠ر٧	٤٣ر٦
١٠	٥١ر٠	٤٨ر٨	٤٢ر٣	٤٥ر١
١١	٥٢ر٧	٥٠ر٥	٤٣ر٨	٤٦ر٥
١٢	٥٤ر٤	٥٢ر٢	٤٥ر٤	٤٧ر٩
١٣	٥٦ر١	٥٣ر٨	٤٦ر٩	٤٩ر٣
١٤	٥٧ر٨	٥٥ر٥	٤٨ر٥	٥٠ر٧
١٥	٥٩ر٥	٥٧ر٢	٥٠ر١	٥٢ر٢
١٦	٦١ر٢	٥٨ر٩	٥١ر٦	٥٣ر٦
١٧	٦٢ر٩	٦٠ر٦	٥٣ر٢	٥٥ر٠

تابع جدول رقم (١٢)

الدرجة : الخام	تائية المنزلي	تائية الصحي	تائية الاجتماعي	تائية الانفعالى
١٨	٦٤ر٦	٦٢ر٢	٥٤ر٧	٥٦ر٤
١٩	٦٦ر٣	٦٣ر٩	٥٦ر٣	٥٧ر٨
٢٠	٦٨ر٠	٦٥ر٦	٥٧ر٨	٥٩ر٣
٢١	٦٩ر٧	٦٧ر٣	٥٩ر٤	٦٠ر٧
٢٢	٧١ر٤	٦٩ر٠	٦٠ر٩	٦٢ر١
٢٣	٧٣ر١	٧٠ر٦	٦٢ر٥	٦٣ر٥
٢٤	٧٤ر٨	٧٢ر٣	٦٤ر٠	٦٤ر٩
٢٥	٧٦ر٤	٧٤ر٠	٦٥ر٦	٦٦ر٣
٢٦	٧٨ر١	٧٥ر٧	٦٧ر١	٦٧ر٨
٢٧	٧٩ر٨	٧٧ر٤	٦٨ر٧	٦٩ر٢
٢٨	٨١ر٥	٧٩ر٠	٧٠ر٢	٧٠ر٦
٢٩	٨٣ر٢	٨٠ر٧	٧١ر٨	٧٢ر٠
٣٠	٨٤ر٩	٨٢ر٤	٧٣ر٣	٧٣ر٤
٣١	٨٦ر٦	٨٤ر١	٧٤ر٩	٧٤ر٩
٣٢	٨٨ر٣	٨٥ر٨	٧٦ر٤	٧٦ر٣
٣٣	٩٠ر٠	٨٧ر٥	٧٨ر٠	٧٧ر٧
٣٤	٩١ر٧	٨٩ر١	٧٩ر٥	٧٩ر١
٣٥	٩٣ر٤	٩٠ر٨	٨١ر١	٨٠ر٥

جدول رقم (١٣)

لبيان الدرجة التائية في انواع التوافق لعينة الطلاب

الدرجة : الخام	تائية المنزلي	تائية الصحي	تائية الاجتماعي	تائية الانفعالى
١	٣٧ر٣	٣٣ر٣	٢٧ر١	٣٠ر٣
٢	٣٩ر٠	٣٥ر١	٢٨ر٧	٣١ر٨
٣	٤٠ر٦	٣٦ر٩	٣٠ر٣	٣٣ر٤
٤	٤٢ر٣	٣٨ر٨	٣١ر٩	٣٤ر٩
٥	٤٤ر٠	٤٠ر٦	٣٣ر٤	٣٦ر٥
٦	٤٥ر٧	٤٢ر٤	٣٥ر٠	٣٨ر١
٧	٤٧ر٤	٤٤ر٢	٣٦ر٦	٣٩ر٦
٨	٤٩ر٠	٤٦ر٠	٣٨ر٢	٤١ر٢
٩	٥٠ر٧	٤٧ر٨	٣٩ر٧	٤٢ر٨
١٠	٥٢ر٤	٤٩ر٦	٤١ر٣	٤٤ر٣
١١	٥٤ر١	٥١ر٤	٤٢ر٩	٤٥ر٩
١٢	٥٥ر٨	٥٣ر٢	٤٤ر٥	٤٧ر٤
١٣	٥٧ر٥	٥٥ر٠	٤٦ر٠	٤٩ر٠
١٤	٥٩ر١	٥٦ر٨	٤٧ر٦	٥٠ر٦
١٥	٦٠ر٩	٥٨ر٦	٤٩ر٢	٥٢ر١
١٦	٦٢ر٥	٦٠ر٤	٥٠ر٨	٥٣ر٧
١٧	٦٤ر٢	٦٢ر٢	٥٢ر٤	٥٥ر٣

تابع جدول رقم (١٣)

الدرجة : الخام	تائية المنزلي	تائية الصحي	تائية الاجتماعي	تائية الانفعالي
١٨	٦٥ر٩	٦٤ر٠	٥٣ر٩	٥٦ر٨
١٩	٦٧ر٥	٦٥ر٨	٥٥ر٥	٥٨ر٤
٢٠	٦٩ر٢	٦٧ر٦	٥٧ر١	٦٠ر٠
٢١	٧٠ر٩	٦٩ر٤	٥٨ر٧	٦١ر٥
٢٢	٧٢ر٦	٧١ر٢	٦٠ر٢	٦٣ر١
٢٣	٧٤ر٣	٧٣ر٠	٦١ر٨	٦٤ر٦
٢٤	٧٥ر٩	٧٤ر٨	٦٣ر٤	٦٦ر٢
٢٥	٧٧ر٦	٧٦ر٦	٦٥ر٠	٦٧ر٨
٢٦	٧٩ر٣	٧٨ر٤	٦٦ر٥	٦٩ر٣
٢٧	٨١ر٠	٨٠ر٢	٦٨ر١	٧٠ر٩
٢٨	٨٢ر٧	٨٢ر٠	٦٩ر٧	٧٢ر٥
٢٩	٨٤ر٣	٨٣ر٨	٧١ر٢	٧٤ر٠
٣٠	٨٦ر٠	٨٥ر٦	٧٢ر٨	٧٥ر٦
٣١	٨٧ر٧	٨٧ر٤	٧٤ر٤	٧٧ر١
٣٢	٨٩ر٤	٨٩ر٢	٧٦ر٠	٧٨ر٧
٣٣	٩١ر١	٩١ر٠	٧٧ر٥	٨٠ر٣
٣٤	٩٢ر٧	٩٢ر٨	٧٩ر١	٨١ر٨
٣٥	٩٤ر٤	٩٤ر٦	٨٠ر٧	٨٣ر٤

جدول رقم (١٤)

لبيان الدرجة التائية في أنواع التوافق لعينة التجار

الدرجة : الخام	تائية المنزلي	تائية الصحي	تائية الاجتماعي	تائية الانفعالي
١	٣٤ر٩	٣١ر٧	٢٤ر٩	٢٨ر٤
٢	٣٦ر٣	٣٣ر٣	٢٦ر٣	٢٩ر٨
٣	٣٧ر٦	٣٥ر٠	٢٧ر٧	٣١ر٢
٤	٣٩ر٠	٣٦ر٦	٢٩ر١	٣٢ر٦
٥	٤٠ر٤	٣٨ر٢	٣٠ر٥	٣٤ر٠
٦	٤١ر٨	٣٩ر٨	٣١ر٩	٣٥ر٤
٧	٤٣ر٢	٤١ر٤	٣٣ر٣	٣٦ر٨
٨	٤٤ر٦	٤٣ر٠	٣٤ر٧	٣٨ر١
٩	٤٦ر٠	٤٤ر٦	٣٦ر١	٣٩ر٥
١٠	٤٧ر٤	٤٦ر٣	٣٧ر٥	٤٠ر٩
١١	٤٨ر٨	٤٧ر٩	٣٨ر٩	٤٢ر٣
١٢	٥٠ر٢	٤٩ر٥	٤٠ر٣	٤٣ر٧
١٣	٥١ر٥	٥١ر١	٤١ر٧	٤٥ر١
١٤	٥٢ر٩	٥٢ر٧	٤٣ر١	٤٦ر٥
١٥	٥٤ر٣	٥٤ر٣	٤٤ر٥	٤٧ر٩
١٦	٥٥ر٧	٥٥ر٩	٤٥ر٩	٤٩ر٣
١٧	٥٧ر١	٥٧ر٦	٤٧ر٣	٥٠ر٧

تابع جدول رقم (١٤)

الدرجة : الخام	تائية المنزلي	تائية الصحي	تائية الاجتماعي	تائية الانفعالى
١٨	٥٨ر٥	٥٩ر٢	٤٨ر٧	٥٢ر٠
١٩	٥٩ر٩	٦٠ر٨	٥٠ر١	٥٣ر٤
٢٠	٦١ر٣	٦٢ر٤	٥١ر٥	٥٤ر٨
٢١	٦٢ر٧	٦٤ر٠	٥٢ر٩	٥٦ر٢
٢٢	٦٤ر٠	٦٥ر٦	٥٤ر٣	٥٧ر٦
٢٣	٦٥ر٤	٦٧ر٢	٥٥ر٧	٥٩ر٠
٢٤	٦٦ر٨	٦٨ر٨	٥٧ر١	٦٠ر٤
٢٥	٦٨ر٢	٧٠ر٥	٥٨ر٥	٦١ر٨
٢٦	٦٩ر٦	٧٢ر١	٥٩ر٩	٦٣ر٢
٢٧	٧١ر٠	٧٣ر٧	٦١ر٣	٦٤ر٥
٢٨	٧٢ر٤	٧٥ر٣	٦٢ر٧	٦٥ر٩
٢٩	٧٣ر٨	٧٦ر٩	٦٤ر١	٦٧ر٣
٣٠	٧٥ر٢	٧٨ر٥	٦٥ر٥	٦٨ر٧
٣١	٧٦ر٥	٨٠ر١	٦٦ر٩	٧٠ر١
٣٢	٧٧ر٩	٨١ر٧	٦٨ر٣	٧١ر٥
٣٣	٧٩ر٣	٨٣ر٤	٦٩ر٧	٧٢ر٩
٣٤	٨٠ر٧	٨٥ر٠	٧١ر١	٧٤ر٣
٣٥	٨٢ر١	٨٦ر٦	٧٢ر٥	٧٥ر٧

جدول رقم (١٥)

لبيان الدرجة التائية في أنواع التوافق لعينة العمال

الدرجة : الخام	تائية المنزلي	تائية الصحي	تائية الاجتماعي	تائية الانفعالي
١	٣٧ر٦	٣٢ر٤	٢٩ر٦	٣١ر٧
٢	٣٨ر٩	٣٤ر٠	٣١ر٠	٣٣ر١
٣	٤٠ر٢	٣٥ر٦	٣٢ر٣	٣٤ر٤
٤	٤١ر٥	٣٧ر٢	٣٣ر٧	٣٥ر٧
٥	٤٢ر٨	٣٨ر٨	٣٥ر٠	٣٧ر٠
٦	٤٤ر٢	٤٠ر٤	٣٦ر٤	٣٨ر٣
٧	٤٥ر٥	٤٢ر٠	٣٧ر٨	٣٩ر٦
٨	٤٦ر٨	٤٣ر٦	٣٩ر١	٤٠ر٩
٩	٤٨ر١	٤٥ر٢	٤٠ر٥	٤٢ر٢
١٠	٤٩ر٤	٤٦ر٨	٤١ر٨	٤٣ر٥
١١	٥٠ر٧	٤٨ر٤	٤٣ر٢	٤٤ر٨
١٢	٥٢ر١	٥٠ر٠	٤٤ر٦	٤٦ر١
١٣	٥٣ر٤	٥١ر٦	٤٥ر٩	٤٧ر٤
١٤	٥٤ر٧	٥٣ر٢	٤٧ر٣	٤٨ر٧
١٥	٥٦ر٠	٥٤ر٨	٤٨ر٦	٥٠ر١
١٦	٥٧ر٣	٥٦ر٤	٥٠ر٠	٥١ر٤
١٧	٥٨ر٦	٥٨ر٠	٥١ر٤	٥٢ر٧

تابع جدول رقم (١٥)

الدرجة : الخام	تائية المنزلي	تائية الصحي	تائية الاجتماعي	تائية الانفعالي
١٨	٦٠ر٠	٥٩ر٦	٥٢ر٧	٥٤ر٠
١٩	٦١ر٣	٦١ر٢	٥٤ر١	٥٥ر٣
٢٠	٦٢ر٦	٦٢ر٨	٥٥ر٥	٥٦ر٦
٢١	٦٣ر٩	٦٤ر٤	٥٦ر٨	٥٧ر٩
٢٢	٦٥ر٢	٦٦ر٠	٥٨ر٢	٥٩ر٢
٢٣	٦٦ر٥	٦٧ر٦	٥٩ر٥	٦٠ر٥
٢٤	٦٧ر٨	٦٩ر٢	٦٠ر٩	٦١ر٨
٢٥	٦٩ر٢	٧٠ر٨	٦٢ر٣	٦٣ر١
٢٦	٧٠ر٥	٧٢ر٤	٦٣ر٦	٦٤ر٤
٢٧	٧١ر٨	٧٤ر٠	٦٥ر٠	٦٥ر٧
٢٨	٧٣ر١	٧٥ر٦	٦٦ر٣	٦٧ر١
٢٩	٧٤ر٤	٧٧ر٢	٦٧ر٧	٦٨ر٤
٣٠	٧٥ر٧	٧٨ر٨	٦٩ر١	٦٩ر٧
٣١	٧٧ر١	٨٠ر٤	٧٠ر٤	٧١ر٠
٣٢	٧٨ر٤	٨٢ر٠	٧١ر٨	٧٢ر٣
٣٣	٧٩ر٧	٨٣ر٦	٧٣ر١	٧٣ر٦
٣٤	٨١ر٠	٨٥ر٢	٧٤ر٥	٧٤ر٩
٣٥	٨٢ر٣	٨٦ر٨	٧٥ر٩	٧٦ر٢

جدول رقم (١٦)

لبيان الدرجة التائية في أنواع التوافق للعينة الكلية

الدرجة : الخام	تائية المنزلي	تائية الصحي	تائية الاجتماعي	تائية الانفعالى
١	٣٦ر٧	٣٣ر١	٢٧ر٤	٣١ر٢
٢	٣٨ر٢	٣٤ر٧	٢٨ر٩	٣٢ر٦
٣	٣٩ر٧	٣٦ر٤	٣٠ر٤	٣٤ر٠
٤	٤١ر٢	٣٨ر١	٣١ر٩	٣٥ر٤
٥	٤٢ر٧	٣٩ر٧	٣٣ر٤	٣٦ر٨
٦	٤٤ر٢	٤١ر٤	٣٤ر٩	٣٨ر٢
٧	٤٥ر٧	٤٣ر١	٣٦ر٤	٣٩ر٦
٨	٤٧ر٢	٤٤ر٧	٣٧ر٩	٤١ر٠
٩	٤٨ر٧	٤٦ر٤	٣٩ر٤	٤٢ر٤
١٠	٥٠ر٣	٤٨ر١	٤٠ر٩	٤٣ر٨
١١	٥١ر٨	٤٩ر٧	٤٢ر٤	٤٥ر٢
١٢	٥٣ر٣	٥١ر٤	٤٣ر٨	٤٦ر٦
١٣	٥٤ر٨	٥٣ر١	٤٥ر٣	٤٨ر٠
١٤	٥٦ر٣	٥٤ر٨	٤٦ر٨	٤٩ر٤
١٥	٥٧ر٨	٥٦ر٤	٤٨ر٣	٥٠ر٨
١٦	٥٩ر٣	٥٨ر١	٤٩ر٨	٥٢ر٢
١٧	٦٠ر٨	٥٩ر٨	٥١ر٣	٥٣ر٦

تابع جدول رقم (١٦)

الدرجة : الخام	تائية المنزلي	تائية الصحي	تائية الاجتماعي	تائية الانفعالي
١٨	٦٢ر٣	٦١ر٤	٥٢ر٨	٥٥ر٠
١٩	٦٣ر٨	٦٣ر١	٥٤ر٣	٥٦ر٤
٢٠	٦٥ر٣	٦٤ر٨	٥٥ر٨	٥٧ر٨
٢١	٦٦ر٨	٦٦ر٤	٥٧ر٣	٥٩ر٢
٢٢	٦٨ر٣	٦٨ر١	٥٨ر٨	٦٠ر٦
٢٣	٦٩ر٨	٦٩ر٨	٦٠ر٣	٦٢ر٠
٢٤	٧١ر٣	٧١ر٤	٦١ر٨	٦٣ر٤
٢٥	٧٢ر٨	٧٣ر١	٦٣ر٣	٦٤ر٨
٢٦	٧٤ر٣	٧٤ر٨	٦٤ر٨	٦٦ر٢
٢٧	٧٥ر٨	٧٦ر٤	٦٦ر٢	٦٧ر٦
٢٨	٧٧ر٣	٧٨ر١	٦٧ر٧	٦٩ر٠
٢٩	٧٨ر٨	٧٩ر٨	٦٩ر٢	٧٠ر٤
٣٠	٨٠ر٣	٨١ر٤	٧٠ر٧	٧١ر٨
٣١	٨١ر٨	٨٣ر١	٧٢ر٢	٧٣ر٢
٣٢	٨٣ر٣	٨٤ر٨	٧٣ر٧	٧٤ر٦
٣٣	٨٤ر٨	٨٦ر٤	٧٥ر٢	٧٦ر٠
٣٤	٨٦ر٤	٨٨ر١	٧٦ر٧	٧٧ر٤
٣٥	٨٧ر٩	٨٩ر٨	٧٨ر٢	٧٨ر٨

جدول رقم (١٧)

لبيان الدرجة التائية في التوافق العام لفئات العينة وللعينة الكلية

الدرجة:الخام	تائية الموظفين	تائية الطلاب	تائية التجار	تائية العمال	تائية الكلية
١	٢٧ر٢	٢٦ر٢	٢٥ر٠	٢٦ر٨	٢٦ر٨
٢	٢٧ر٧	٢٦ر٧	٢٥ر٤	٢٧ر٢	٢٧ر٣
٣	٢٨ر٢	٢٧ر٢	٢٥ر٩	٢٧ر٧	٢٧ر٨
٤	٢٨ر٧	٢٧ر٧	٢٦ر٣	٢٨ر١	٢٨ر٣
٥	٢٩ر٢	٢٨ر٣	٢٦ر٨	٢٨ر٦	٢٨ر٧
٦	٢٩ر٧	٢٨ر٨	٢٧ر٢	٢٩ر٠	٢٩ر٢
٧	٣٠ر٢	٢٩ر٣	٢٧ر٧	٢٩ر٥	٢٩ر٧
٨	٣٠ر٧	٢٩ر٨	٢٨ر١	٢٩ر٩	٣٠ر٢
٩	٣١ر١	٣٠ر٤	٢٨ر٦	٣٠ر٤	٣٠ر٦
١٠	٣١ر٦	٣٠ر٩	٢٩ر٠	٣٠ر٨	٣١ر١
١١	٣٢ر١	٣١ر٤	٢٩ر٥	٣١ر٣	٣١ر٦
١٢	٣٢ر٦	٣١ر٩	٢٩ر٩	٣١ر٧	٣٢ر٠
١٣	٣٣ر١	٣٢ر٥	٣٠ر٤	٣٢ر٢	٣٢ر٥
١٤	٣٣ر٦	٣٣ر٠	٣٠ر٨	٣٢ر٦	٣٣ر٠
١٥	٣٤ر١	٣٣ر٥	٣١ر٣	٣٣ر١	٣٣ر٥
١٦	٣٤ر٦	٣٤ر١	٣١ر٧	٣٣ر٥	٣٣ر٩
١٧	٣٥ر١	٣٤ر٦	٣٢ر٢	٣٤ر٠	٣٤ر٤

تابع جدول رقم (١٧)

الدرجة:الخام	تائية الموظفين	تائية الطلاب	تائية التجار	تائية العمال	تائية الكلية
١٨	٣٥ر٦	٣٥ر١	٣٢ر٦	٣٤ر٤	٣٤ر٩
١٩	٣٦ر١	٣٥ر٦	٣٣ر١	٣٤ر٨	٣٥ر٤
٢٠	٣٦ر٦	٣٦ر٢	٣٣ر٥	٣٥ر٣	٣٥ر٨
٢١	٣٧ر١	٣٦ر٧	٣٤ر٠	٣٥ر٧	٣٦ر٣
٢٢	٣٧ر٦	٣٧ر٢	٣٤ر٤	٣٦ر٢	٣٦ر٨
٢٣	٣٨ر١	٣٧ر٧	٣٤ر٩	٣٦ر٦	٣٧ر٣
٢٤	٣٨ر٦	٣٨ر٣	٣٥ر٣	٣٧ر١	٣٧ر٧
٢٥	٣٩ر١	٣٨ر٨	٣٥ر٨	٣٧ر٥	٣٨ر٢
٢٦	٣٩ر٦	٣٩ر٣	٣٦ر٢	٣٨ر٠	٣٨ر٧
٢٧	٤٠ر١	٣٩ر٨	٣٦ر٧	٣٨ر٤	٣٩ر٢
٢٨	٤٠ر٦	٤٠ر٤	٣٧ر١	٣٨ر٩	٣٩ر٦
٢٩	٤١ر٠	٤٠ر٩	٣٧ر٦	٣٩ر٣	٤٠ر١
٣٠	٤١ر٥	٤١ر٤	٣٨ر٠	٣٩ر٨	٤٠ر٦
٣١	٤٢ر٠	٤١ر٩	٣٨ر٤	٤٠ر٢	٤١ر١
٣٢	٤٢ر٥	٤٢ر٥	٣٨ر٩	٤٠ر٧	٤١ر٥
٣٣	٤٣ر٠	٤٣ر٠	٣٩ر٣	٤١ر١	٤٢ر٠
٣٤	٤٣ر٥	٤٣ر٥	٣٩ر٨	٤١ر٦	٤٢ر٥
٣٥	٤٤ر٠	٤٤ر١	٤٠ر٢	٤٢ر٠	٤٢ر٩

تابع جدول رقم (١٧)

الدرجة الخام	تائية الموظفين	تائية الطلاب	تائية التجار	تائية العمال	تائية الكلية
٣٦	٤٤ر٥	٤٤ر٦	٤٠ر٧	٤٢ر٥	٤٣ر٤
٣٧	٤٥ر٠	٤٥ر١	٤١ر١	٤٢ر٩	٤٣ر٩
٣٨	٤٥ر٥	٤٥ر٦	٤١ر٦	٤٣ر٤	٤٤ر٤
٣٩	٤٦ر٠	٤٦ر٢	٤٢ر٠	٤٣ر٨	٤٤ر٨
٤٠	٤٦ر٥	٤٦ر٧	٤٢ر٥	٤٤ر٣	٤٥ر٣
٤١	٤٧ر٠	٤٧ر٢	٤٢ر٩	٤٤ر٧	٤٥ر٨
٤٢	٤٧ر٥	٤٧ر٧	٤٣ر٤	٤٥ر٢	٤٦ر٣
٤٣	٤٨ر٠	٤٨ر٣	٤٣ر٨	٤٥ر٦	٤٦ر٧
٤٤	٤٨ر٠	٤٨ر٨	٤٤ر٣	٤٦ر١	٤٧ر٢
٤٥	٤٩ر٠	٤٩ر٣	٤٤ر٧	٤٦ر٥	٤٧ر٧
٤٦	٤٩ر٥	٤٩ر٨	٤٥ر٢	٤٧ر٠	٤٨ر٢
٤٧	٥٠ر٠	٥٠ر٤	٤٥ر٦	٤٧ر٤	٤٨ر٦
٤٨	٥٠ر٥	٥٠ر٩	٤٦ر١	٤٧ر٩	٤٩ر١
٤٩	٥١ر٠	٥١ر٤	٤٦ر٥	٤٨ر٣	٤٩ر٦
٥٠	٥١ر٥	٥٢ر٠	٤٧ر٠	٤٨ر٧	٥٠ر١
٥١	٥٢ر٠	٥٢ر٥	٤٧ر٤	٤٩ر٢	٥٠ر٥
٥٢	٥٢ر٤	٥٣ر٠	٤٧ر٩	٤٩ر٦	٥١ر٠
٥٣	٥٢ر٩	٥٣ر٥	٤٨ر٣	٥٠ر١	٥١ر٠

تابع جدول رقم (١٧)

الدرجة:الخام	تائية الموظفين	تائية الطلاب	تائية التجار	تائية العمال	تائية الكلية
٥٤	٥٣ر٤	٥٤ر١	٤٨ر٨	٥٠ر٦	٥٢ر٠
٥٥	٥٣ر٩	٥٤ر٦	٤٩ر٢	٥١ر٠	٥٢ر٤
٥٦	٥٤ر٤	٥٥ر١	٤٩ر٧	٥١ر٤	٥٢ر٩
٥٧	٥٤ر٩	٥٥ر٦	٥٠ر١	٥١ر٩	٥٣ر٤
٥٨	٥٥ر٤	٥٦ر٢	٥٠ر٦	٥٢ر٣	٥٣ر٩
٥٩	٥٥ر٩	٥٦ر٧	٥١ر٠	٥٢ر٨	٥٤ر٣
٦٠	٥٦ر٤	٥٧ر٢	٥١ر٥	٥٣ر٢	٥٤ر٨
٦١	٥٦ر٩	٥٧ر٧	٥١ر٩	٥٣ر٧	٥٥ر٣
٦٢	٥٧ر٤	٥٨ر٣	٥٢ر٤	٥٤ر١	٥٥ر٨
٦٣	٥٧ر٩	٥٨ر٨	٥٢ر٨	٥٤ر٦	٥٦ر٢
٦٤	٥٨ر٤	٥٩ر٣	٥٣ر٣	٥٥ر٠	٥٦ر٧
٦٥	٥٨ر٩	٥٩ر٨	٥٣ر٧	٥٥ر٥	٥٧ر٢
٦٦	٥٩ر٤	٦٠ر٤	٥٤ر٢	٥٥ر٩	٥٧ر٧
٦٧	٥٩ر٩	٦٠ر٩	٥٤ر٦	٥٦ر٤	٥٨ر١
٦٨	٦٠ر٤	٦١ر٤	٥٥ر١	٥٦ر٨	٥٨ر٦
٦٩	٦٠ر٩	٦٢ر٠	٥٥ر٥	٥٧ر٣	٥٩ر١
٧٠	٦١ر٤	٦٢ر٥	٥٥ر٩	٥٧ر٧	٥٩ر٥
٧١	٦١ر٩	٦٣ر٠	٥٦ر٤	٥٨ر٢	٦٠ر٠

تابع جدول رقم (١٧)

الدرجة:الخام	تائية الموظفين	تائية الطلاب	تائية التجار	تائية العمال	تائية الكلية
٧٢	٦٢ر٣	٦٣ر٥	٥٦ر٨	٥٨ر٦	٦٠ر٥
٧٣	٦٢ر٨	٦٤ر١	٥٧ر٣	٥٩ر١	٦١ر٠
٧٤	٦٣ر٣	٦٤ر٦	٥٧ر٧	٥٩ر٥	٦١ر٤
٧٥	٦٣ر٨	٦٥ر١	٥٨ر٢	٦٠ر٠	٦١ر٩
٧٦	٦٤ر٣	٦٥ر٦	٥٨ر٦	٦٠ر٤	٦٢ر٤
٧٧	٦٤ر٨	٦٦ر٢	٥٩ر١	٦٠ر٩	٦٢ر٩
٧٨	٦٥ر٣	٦٦ر٧	٥٩ر٥	٦١ر٣	٦٣ر٣
٧٩	٦٥ر٨	٦٧ر٢	٦٠ر٠	٦١ر٨	٦٣ر٨
٨٠	٦٦ر٣	٦٧ر٧	٦٠ر٤	٦٢ر٢	٦٤ر٣
٨١	٦٦ر٨	٦٨ر٣	٦٠ر٩	٦٢ر٧	٦٤ر٨
٨٢	٦٧ر٣	٦٨و٨	٦١ر٣	٦٣ر١	٦٥ر٢
٨٣	٦٧ر٨	٦٩ر٣	٦١ر٨	٦٣ر٦	٦٥ر٧
٨٤	٦٨ر٣	٦٩ر٩	٦٢ر٢	٦٤ر٠	٦٦ر٢
٨٥	٦٨ر٨	٧٠ر٤	٦٢ر٧	٦٤ر٥	٦٦ر٧
٨٦	٦٩ر٣	٧٠ر٩	٦٣ر١	٦٤ر٩	٦٧ر١
٨٧	٦٩ر٨	٧١ر٤	٦٣ر٦	٦٥ر٣	٦٧ر٦
٨٨	٧٠ر٣	٧٢ر٠	٦٤ر٠	٦٥ر٨	٦٨ر١
٨٩	٧٠ر٨	٧٢ر٥	٦٤ر٥	٦٦ر٢	٦٨ر٦

تابع جدول رقم (١٧)

الدرجة الخام	تائية الموظفين	تائية الطلاب	تائية التجار	تائية العمال	تائية الكلية
٩٠	٧١ر٣	٧٣ر٠	٦٤ر٩	٦٦ر٧	٦٩ر٠
٩١	٧١ر٨	٧٣ر٥	٦٥ر٤	٦٧ر١	٦٩ر٠
٩٢	٧٢ر٢	٧٤ر١	٦٥ر٨	٦٧ر٦	٧٠ر٠
٩٣	٧٢ر٧	٧٤ر٦	٦٦ر٣	٦٨ر٠	٧٠ر٤
٩٤	٧٣ر٢	٧٥ر١	٦٦ر٧	٦٨ر٥	٧٠ر٩
٩٥	٧٣ر٧	٧٥ر٦	٦٧ر٢	٦٨ر٩	٧١ر٤
٩٦	٧٤ر٢	٧٦ر٢	٦٧ر٦	٦٩ر٤	٧١ر٩
٩٧	٧٤ر٧	٧٦ر٧	٦٨ر١	٦٩ر٨	٧٢ر٣
٩٨	٧٥ر٢	٧٧ر٢	٦٨ر٥	٧٠ر٣	٧٢ر٨
٩٩	٧٥ر٧	٧٧ر٧	٦٩ر٠	٧٠ر٧	٧٣ر٣
١٠٠	٧٦ر٢	٧٨ر٣	٦٩ر٤	٧١ر٢	٧٣ر٨
١٠١	٧٦ر٧	٧٨ر٨	٦٩ر٨	٧١ر٦	٧٤ر٢
١٠٢	٧٧ر٢	٧٩ر٣	٧٠ر٣	٧٢ر١	٧٤ر٧
١٠٣	٧٧ر٧	٧٩ر٨	٧٠ر٧	٧٢ر٥	٧٥ر٢
١٠٤	٧٨ر٢	٨٠ر٤	٧١ر٢	٧٣ر٠	٧٥ر٧
١٠٥	٧٨ر٧	٨٠ر٩	٧١ر٦	٧٣ر٤	٧٦ر١
١٠٦	٧٩ر٢	٨١ر٤	٧٢ر١	٧٣ر٩	٧٦ر٦
١٠٧	٧٩ر٧	٨٢ر٠	٧٢ر٥	٧٤ر٣	٧٧ر١

تابع جدول رقم (١٧)

الدرجة:الخام	تائية الموظفين	تائية الطلاب	تائية التجار	تائية العمال	تائية الكلية
١٠٨	٢ر٨٠	٥ر٨٢	٠ر٧٣	٨ر٧٤	٦ر٧٧
١٠٩	٧ر٨٠	٠ر٨٣	٤ر٧٣	٢ر٧٥	٠ر٧٨
١١٠	٢ر٨١	٥ر٨٣	٩ر٧٣	٧ر٧٥	٥ر٧٨
١١١	٧ر٨١	١ر٨٤	٣ر٧٤	١ر٧٦	٠ر٧٩
١١٢	١ر٨٢	٦ر٨٤	٨ر٧٤	٦ر٧٦	٥ر٧٩
١١٣	٦ر٨٢	١ر٨٥	٢ر٧٥	٠ر٧٧	٩ر٧٩
١١٤	١ر٨٣	٦ر٨٥	٧ر٧٥	٥ر٧٧	٤ر٨٠
١١٥	٦ر٨٣	٢ر٨٦	١ر٧٦	٩ر٧٧	٩ر٨٠
١١٦	١ر٨٤	٧ر٨٦	٦ر٧٦	٤ر٧٨	٣ر٨١
١١٧	٦ر٨٤	٢ر٨٧	٠ر٧٧	٨ر٧٨	٨ر٨١
١١٨	١ر٨٥	٧ر٨٧	٥ر٧٧	٣ر٧٩	٣ر٨٢
١١٩	٦ر٨٥	٣ر٨٨	٩ر٧٧	٧ر٧٩	٨ر٨٢
١٢٠	١ر٨٦	٨ر٨٨	٤ر٧٨	١ر٨٠	٢ر٨٣
١٢١	٦ر٨٦	٣ر٨٩	٨ر٧٨	٦ر٨٠	٧ر٨٣
١٢٢	١ر٨٧	٩ر٨٩	٣ر٧٩	٠ر٨١	٢ر٨٤
١٢٣	٦ر٨٧	٤ر٩٠	٧ر٧٩	٥ر٨١	٧ر٨٤
١٢٤	١ر٨٨	٩ر٩٠	٢ر٨٠	٩ر٨١	١ر٨٥
١٢٥	٦ر٨٨	٤ر٩١	٦ر٨٠	٤ر٨٢	٦ر٨٥

تابع جدول رقم (١٧)

الدرجة:الخام	تائية الموظفين	تائية الطلاب	تائية التجار	تائية العمال	تائية الكلية
١٢٦	٨٩ر١	٩٢ر٠	٨١ر١	٨٢ر٨	٨٦ر١
١٢٧	٨٩ر٦	٩٢ر٥	٨١ر٥	٨٣ر٣	٨٦ر٦
١٢٨	٩٠ر١	٩٣ر٠	٨٢ر٠	٨٣ر٧	٨٧ر٠
١٢٩	٩٠ر٦	٩٣ر٥	٨٢ر٤	٨٤ر٢	٨٧ر٥
١٣٠	٩١ر١	٩٤ر١	٨٢ر٩	٨٤ر٦	٨٨ر٠
١٣١	٩١ر٦	٩٤ر٦	٨٣ر٣	٨٥ر١	٨٨ر٥
١٣٢	٩٢ر١	٩٥ر١	٨٣ر٧	٨٥ر٥	٨٨ر٩
١٣٣	٩٢ر٥	٩٥ر٦	٨٤ر٢	٨٦ر٠	٨٩ر٤
١٣٤	٩٣ر٠	٩٦ر٢	٨٤ر٦	٨٦ر٤	٨٩ر٩
١٣٥	٩٣ر٥	٩٦ر٧	٨٥ر١	٨٦ر٩	٩٠ر٤
١٣٦	٩٤ر٠	٩٧ر٢	٨٥ر٥	٨٧ر٣	٩٠ر٨
١٣٧	٩٤ر٥	٩٧ر٧	٨٦ر٠	٨٧ر٨	٩١ر٣
١٣٨	٩٥ر٠	٩٨ر٣	٨٦ر٤	٨٨ر٢	٩١ر٨
١٣٩	٩٥ر٥	٩٨ر٨	٨٦ر٩	٨٨ر٧	٩٢ر٢
١٤٠	٩٦ر٠	٩٩ر٣	٨٧ر٣	٨٩ر١	٩٢ر٧

(١) د. محمد عثمان يحاتي . مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة (بدون تاريخ يحدد سنة النشر)

(٢) د. السيد محمد خيري . الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة سنة ١٩٥٦م ص. ٣٥٧ .

The aim of this study was to arrive at local norms for the Bell Adjustment scale through the use of a Saudi Arabia standardization sample, so that such a tool could be used in rendering psychological services for the individual as well as the community.

T-scores were derived after the Bell Adjustment scales was administered to several subsamples of students, civil servants, workers and merchants. Standardization was accomplished on all subscales: Family adjustment, Health, Social, Emotional and General.

برامج التدريب التربوي للمديرين في المملكة ودورهـا في تطوير الادارة التعليمية

بقلم : الدكتور محمد عبد الله المنيع

استاذ الادارة التعليمية المساعد/كلية التربية

ورئيس قسم التربية بجامعة الرياض

تتوخى هذه الدراسة بيان أهمية البرامج التدريبيــة لمديري المدارس في تحسين وتطوير الادارة المدرسيــة والاعمــال التــي يؤدونها في مدارسهم والمشكلات التي قد تواجههم كما تبين هذه الدراسة دورها في رفع المستوى الادارى وتأثيره في تطوير التعليم بصفة عامة ، وهذا فضلا عن دورها في استعراض المواد الادارية المقررة فـي البرامــج التدريبيــة لمديري المدارس الابتــدائيــة والمتوسطة ومقارنتها بمجموع المواد المقررة في البرنامج لمعرفــة مدى ملائمة البرامج لاحتياجات الدارسين • وقــد أظهرت هــذه الدراسة بوجه خاص ما يلي :

١ ــ قلة مواد الإدارة المدرسية المقررة على الرغم من أن هذه البرامج معدة لمديري المدارس وخصوصا برنامج تدريب مديرى المدارس الابتدائية •

٢ ــ غلبت الصبغة الاكاديميــة في حــين أن من هداف هــذه البرامج توكيد رفع مستوى مديرى المدارس •

٣ ـ كثـرة المواد المقررة الأمـر الـذي يؤدي الى انشغـال الدارسين في الاستعداد لمتطلبات هذه المواد بدلا مـن النظر في الامور التي لها علاقة بمجال عملهم وايجاد الحلول المناسبـة فـي المشكلات التـي تواجههم فـي مدارسهم ٠

وفي ضوء هـذه الدراسة ذات الاطـار المحدود لا يزال دور برامج التدريب التربوي لمديري المدارس في كلية التربية بجامعة الرياض محدودا في تطوير الادارة التعليمية مما يستدعي اعادة النظر فيها تمهيدا لوضع خطة دراسية جديـدة يكون بمقدورهـا تلافي المشكلات المذكورة ٠

مقدمـــة :

يتوخى هذا البحث اعطاء فكرة مبسطة عن برامج التدريب ولا سيما برامج تدريب مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة في كلية التربية بجامعة الرياض من الناحية النظرية ودورها في تطوير الادارة التعليمية ومـا يترتـب على ذلك مـن تطوير للتعليم في المملكة بصفة عامة ·

شهدت المملكة العربية السعودية نهضة شاملة فيجميع المجالات الاقتصادية والتعليمية وغيرها · وترتب على ذلـك تطوير العوامل المساعدة ، مثل برامـج التدريب لامداد التعليم والقطاعات الاخرى بالقوى البشرية التي حددت الجهـات المسؤولة أهدافها وحوافزها الكفيلة ·

وتتوخى هذه البرامج المتعددة والمتنوعة رفع مستوى اعداد جميع موظفـي الدولة · وفيما يختص ببرامج التدريب التربوى ، فان بعضها يجرى في داخل المملكة والبعض الآخر في خارجها ومن هذه البرامج الدورات التدريبية لمديرى المدارس الابتدائية والمتوسطة في كلية التربية بجامعة الرياض · وهذه الدراسة محاولة لالقاء الضوء على الهدف العام لهذه البرامج ، ومقرراتهـا الدراسيـة ،ـ ودورها في تطوير الدارسين والادارة التعليمية ·

دور الادارة التعليمية في تطوير التعليم :

ما زالت النظرة الى الادارة التعليمية اولية من حيث محتواها وتطبيقاتها ، وخصوصا في البلدان المتنامية ، وأصبحت الادارة الملجأ الذي يلتجىء اليه كثير من الفاشلين في التدريس أو مركزا لطالبي السمعة والشهرة ، وبابها مفتوحا لمن يريد من دون قيد ولا شرط · وحتى يومنا هذا لا توجد أنظمة ومقاييس واضحة تميز وظيفة الادارة عن غيرها من الوظائـف الاخرى على الرغم مـن تعدد الاقسام الادارية وكثرتها في الدوائر الحكومية ·

ان اتساع حركة التعليم في البلدان العربية قد رافقه زيادة في عدد العاملين في قطاع الادارة التعليمية · غير أن هذا النمو اسفر عن ثلاث نقائص حالت بينه وبين أن يكون عاملا ايجابيا في الكفاية الادارية ، وبالتالى الكفاية التعليمية· وهذه النقائص هي (١) :

أ) اتجاه هذا النمو الى الناحية الكمية مما ادى الى تضخم اعداد الموظفـين « الاداريين » والى الاخلال بنسبهم في هيكل العمالة التعليمية ، وبالتالى الى ارتفاع تكاليف العمل الادارى داخل ميزانيات التعليم ·

ب) تحويل اعداد لا يستهان بها من المعلمين غير المؤهلين أو الفاشلين ، الى وظائف ادارية تحت وهم أن لا يصلح للتعليم يصلح لادارته ٠

ج) عدم الاعتراف بالادارة من حيث هي مهنة لا يجوز ممارستها الا بعد اعداد وتدريب كافيين ٠

لذلك فان أية محاولة لتطوير التعليم وتغييره يجب أن يصاحبها تطوير اداري ، فالادارة هي العامل المساعد للتغير المستمر البناء في التعليم ، كما انها يمكن أن تكون سببا في تأخر التعليم اذا لم تحظ بنصيب كبير من قبل المسؤولين عن التعليم ، ومن الذين يضعون سياساته وأهدافه كما أن الادارة التعليمية باستطاعتها تهيئة الجو التعليمي الملائم لدفع عجلة التطور الى الامام ٠

وكثيرا ما نسمع عن فشل برنامج أو مشروع ما على الرغم من توفر الاعتمادات اللازمة واليد العاملة ٠ وغالبا ما يرجع هذا الفشل الى ادارة هذا البرنامج أو المشروع ٠ وما المدرسة الا مشروع ضخم ٠ والنجاح في ادارتها ـ حسب الاصول العلمية المتطورة ـ ما هو الا نجاح للتعليم وللمجتمع الذي تنتمي اليه ٠ وقد اتضح للمسؤولين في كثير من الدول المتنامية في أن الاسراع في تنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية يتطلب رفع مستوى كفاية الادارة ٠ ولهذا قررت بعض الدول تبني مشروع الاصلاح الاداري ، ولجأت الى تخطيط برامج التدريب في جميع القطاعات لمواكبة النهضة العالمية والتقدم العلمي والتكنولوجي في جميع التخصصات والمجالات فوضعت البرامج التدريبية للتعليم وادارته نظرا لأن التعليم يعتبر مركز الاهتمام لاعداد اليد العاملة المدربة التي يكون لها دور كبير في مجالات التنمية المختلفة ٠

وواضح من تقارير الدول العربية واجاباتها على استبيان متابعة قرارات مؤتمر مراكش أن وزارات التربية باتت معنية خلال السنوات الاخيرة بتكوين الأطر القيادية اللازمة لادارة المدارس والتعليم ٠ واستعانت في ذلك بما توفر لديها من كليات تربية أو معاهد ادارة او مراكز تأهيل تربوي ، أو خبراء دوليين ، غير أن الانجاز في كثير من الدول العربية ما زال محدودا اذا اخذنا بعين الاعتبار الحاجة الملحة الى تطوير الادارة التعليمية على مختلف مستوياتها لتدفع بالتعليم الى مزيد من التغيير (٢) ٠

لقد سارعت المملكة العربية السعودية بامكانياتها المالية المتوفرة الى المبادرة في ابتعاث الآلاف من الطلبة للدراسة في الخارج للحصول على خبرات مختلفة في تخصصات متنوعة في داخل المملكة وخارجها ٠ فشجعت الوزارات المختلفة

لتدريب موظفيها في الجامعات ومعاهد الادارة ومراكز التدريب المتوفرة لديها في الداخل وارسال العديد من موظفي الدولة للتدريب في الخارج • وكان هدفها المساهمة في تحقيق التطور في مجالات التنمية المختلفة •

ويتضح من هذا العرض السريع أن الأولوية في تطوير التعليم يجب أن يتركز في تطوير الادارة التعليمية • حتى يمكنها ان تقوم بدور فعال في تطوير نفسها نظرا لأن الادارة ما زالت مركزية في كثير من الدول العربية والمتنامية . كما يتضح أن تطويرها هو بمثابة نقطة تحول مهمة في تطوير التعليم بمختلف فروعه وأنواعه •

أهداف التدريب واتجاهاته في المملكة العربية السعودية :

استنادا الى مبدأ أن الادارة هي الاساس الذي يقوم عليه التطوير الشامل لجميع مرافق الدولة فقد أصبح التدريب ضرورة لتحسين المستويات الادارية والمهنية في القطاعات المختلفة نظرا للتطورات الاقتصادية وازدياد مشاريع خطط التنمية وما تحتاجه من يد عاملة مدربة في مجالات مختلفة • لذلك فقد سعى مجلس الخدمة المدنية لوضع لائحة خاصة للتدريب باعتباره عنصرا اساسيا للتنمية • وتنص السياسة العامة لتدريب الموظفين في المملكة الى تحقيق الاهداف التالية (٣) :

١ـ اعداد الموظف لتولى مركز وظيفي شاغر أو مشغول بمتعاقد من الخارج ويحتاج شغله الى اعداد وتدريب خاص •

٢ ـ رفع مستوى الاداء للموظفين أو تحسين وتطوير البيئة الادارية في الأجهزة الحكومية عن طريق تحسين نظم اساليب العمل فيها •

٣ ـ تهيئة الموظفين لاتباع اسلوب جديد في العمل أو استعمال آلات حديثة •

٤ ـ اعادة تدريب أو اعداد من يراد توجيههم نحو وجهات عمل جديدة نتيجة لظروف العمل أو الموظفين •

حوافز التدريب :

لم تقتصر لائحة التدريب على وضع الاهداف والسياسات للتدريب في المملكة وانما وفرت جملة حوافز للمتدربين واستمرارية التدريب في الجامعات ومعاهد الادارة ومراكز التدريب في مختلف انحاء المملكة وذلك على النحو التالى :

(أ) داخل المملكة :

١ ـ يصرف للموظف الموفد للتدريب في الداخل في بلد غير البلد الذي يعمل فيه ١٠٠٪ مائة في المائة من راتبه الشهري بالاضافة الى راتبه ٠

٢ ـ يصرف لمن يلحق بدورة تدريبية داخل البلد الذي يقع فيه مكان عمله مكافأة شهرية تعادل ٣٠٪ ثلاثين في المائة من راتبه الشهري بالاضافة الى راتبه ٠

٣ ـ يصرف لمن يلحق بدورة تدريبية في الداخل بدل نفقات اضافي شهرى يقدر ببدل التنقلات الشهرى المستحق لمرتبه ٠

٤ ـ اذا تطلب برنامج التدريب داخل المملكة سفر المتدرب خارج مقر الدورة التدريبية داخل المملكة أو خارجها يعامل معاملة الموظف المنتدب ٠

٥ ـ يصرف للموظف الموفد للتدريب داخل المملكة لمدة تزيد على تسعين يوما (٩٠) بدل ترحيل يعامل ما يصرف للمنتدب في مهمة لمثل هذه المدة وذلك مقابل نفقات ترحيله هو وعائلته وأمتعته ٠

٦ ـ يصرف بناء على توصية جهة التدريب مكافأة قدرها راتب شهر واحد للمتفوق في دورات التدريب في الداخل ، وتضع لجنة التدريب ضوابط تحدد من يعتبر متفوقا ٠

(ب) خارج المملكة :

١ ـ يصرف للموظف المبتعث للتدريب في الخارج أيا كان المؤهل الذي يحمله ما يعادل بدل الانتداب عن الثلاثين يوما الاولى ، ويصرف في المدة الزائدة المكافأة الشهرية التي تصرف للطالب المبتعث للدراسة في المرحلة الجامعية في نفس البلد وذلك بالاضافة الى راتبه الشهرى ٠

٢ ـ يصرف للموظف المبتعث للتدريب في الخارج المخصصات التي تصرف للموظف المبتعث للدراسة في المرحلة الجامعية اذا كانت مدة التدريب ستة اشهر فأكثر ونصفها اذا كانت المدة اقل من ذلك ٠

٣ ـ تتحمل الجهات الحكومية رسوم التدريب ونفقات علاج الموفدين للتدريب في الخارج على أن يعامل من حيث نفقات العلاج معاملة الطالب المبتعث للدراسة ٠

٤ ـ يصرف للموظف المبتعث للتدريب في الخارج لسنة فأكثر اذا اجتاز الدورة التدريبية بنجاح ما يعادل مكافأة شهر وذلك لقاء نفقات نقل أمتعته وكتبه٠

برامج التدريب التربوي :

أصدرت وزارة المعارف قرارا بانشاء ادارة التدريب التربوي بالمديرية العامة لاعداد المعلمين طبقا للقرار رقم ٤٠/٣٦/١٠٨٠/٤٨ في ٢٩/٣/١٣٩٤هـ وسعت ادارة التدريب التربوي الى تحقيق الأهداف الآتية :

١ ـ تأهيل المعلمين غير المؤهلين تربويا ٠

٢ ـ استكمال تأهيل الحاصلين على مؤهلات دون المستوى المطلوب ٠

٣ ـ المساهمة في اعداد وتنفيذ ومتابعة برامج التدريب التربوي للعاملين في التعليم العام لتنمية كفاياتهم التربوية في أثناء الخدمة وتطوير وتجديد خبراتهم الثقافية والعلمية والتربوية ٠

٤ ـ بحث احتياجات قطاعات التعليم العام من برامج التدريب التربوى والتعاون مع الجهات ذات العلاقة في اعدادها ومتابعتها ٠

٥ ـ المساهمة في اعداد ومتابعة البرامج التربوية التي تنفذ داخل المملكة والتعاون مع البعثات الخارجية في متابعة ما ينفذ منها خارج المملكة ٠

٦ ـ الاشتراك في اللجان المشكلة لدراسة الموضوعات المتعلقة ببرامج التدريب التربوي ٠

وتحقيقا لاهداف ادارة التدريب التربوى فقد توسعت برامج التدريب في المملكة لتشمل مجالات مختلفة لتدريب المعلمين ومديري المدارس والادارات والتدريبات المهنية والفنية منها كما هو موضح في الجدول التالى :

برامج التدريب التربوي ونوعيتها ومقرها

مسمى البرنامج	المدة	المقر	نوعيات الدارسين
دورة مديرى المدارس الابتدائية	عام جامعي	كلية التربية جامعة الرياض وكلية التربية بمكة المكرمة	مديري المدارس الابتدائية
دورة مديري المدارس المتوسطة والثانوية .	عام جامعي	» »	مديرى المدارس المتوسطة
الدبلوم العام في التربية	عام جامعي	كلية التربية/جامعة الرياض	مدرسو المدارس المتوسطة والثانوية
دورة تكنولوجيا التعليم	عام جامعي	كلية التربية/جامعة الرياض	مدرسو المراحل المتوسطة والثانوية
دورة أمناء المكتبات	٦ شهور	كلية التربية/جامعة الرياض ومعهد الادارة العامة	مدرسة وأمناء مكتبات المدارس الابتدائية
دورة الادارة التعليمية	عامان	جامعة انديانا وأوكلاهوما بأمريكا	اداريون في جهاز الوزارة والمناطق التعليمية
دورة الموجهين التربويين	عام جامعي	كلية التربية/جامعة الرياض كلية التربية بمكة المكرمة	الموجهون في قطاع التعليم
دورة مديرى ووكلاء المدارس الثانوية	١٨ أسبوع	الجامعة الامريكية في بيروت	مديرو ووكلاء المدارس الثانوية
دورة مديرى المدارس الابتدائية والمتوسطة	٣ شهور	معهد الادارة العامة	مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة

كما يوجد أيضا العديد من برامج التدريب التربوى القصيرة والطويلة الاجل في داخل وخارج المملكة في عدة مجالات منها :

١ ـ حلقة دراسية في المواد الاجتماعية ٠

٢ ـ حلقة دراسية لموجهي اللغة الانجليزية ٠

٣ ـ دورة رؤساء أقسام الاحصاء التعليمي بالمناطق ٠

٤ ـ دورة مدرسى اللغة الانجليزية ٠

٥ ـ دورة لتدريس قادة التربية الكشفية ٠

٦ ـ دورات تدريبية في الرياضيات والعلوم والاحياء في الاحياء واللغة الانجليزية ٠

٧ ـ دورات تدريبية في التغذية المدرسية ٠

لقد ساهمت هذه البرامج التدريبية في رفع مستوى الدارسين في مجالات الثقافة الاساسية والمواد المهنية التي لها علاقة مباشرة بالعمل ، كما أن كثيرا من هذه البرامج لا تزال تسعى لتدريب أكبر عدد ممكن من المعلمين ومديري المدارس٠

دور كليات التربية في تدريب المديرين

تعتبر كليات التربية المكان الطبيعي لتدريب المعلمين ومديريالمدارس لوجود الامكانات والخبرات المتوفرة في حقل التعليم ، لان وظيفتها الاساسية اعداد وتخريج المعلمين المؤهلين للتدريس في المدارس المتوسطة والثانوية ، ولان بعضهم سيصبح بعد مضى فترة في التدريس مؤهلا لملء وظيفة مديري المدارس ، وهكذا تتحمل كليات التربية مسؤوليات كبيرة في اعداد المربين والمديرين ٠

ان التوسع في تأسيس كليات للتربية في المملكة أدى الى ضرورة وضع برامج تدريب طويلة الامد ولاسيما بعد أن اتضح لمديري مناطق التعليم بأن الدورات القصيرة الاجل لا تحقق الغرض المطلوب ، كما اتضح أن الضرورة تستدعي التخطيط لدورات مديري المدارس بالاشتراك مع وزارة المعارف وكليات التربية ومعاهد الادارة ، وان يمنح للدارسين شهادة تدريب توضح سنوات التدريب (٥) ٠

وفي ضوء ما ذكرناه سابقا بادرت كلية التربية بجامعة الرياض بتنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس والمتوسطة تلبية لاحتياجات وزارة المعارف تنفيذا لقرار مجلس جامعة الرياض المرقم ٨٠٧ والمؤرخ في ١٣٩٢/٦/١هـ وتولى قسم التربية بكلية التربية الاشراف على هذه البرامج التدريبية التربوية ٠

الهدف العام لبرامج التدريب لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة في كلية التربية بجامعة الرياض :

يهدف برنامج الدارسين في الدورات التدريبية في كلية التربية بجامعة الرياض الى تحقيق الهدف العام وهو « رفع الكفاية المهنية لمديرى المدارس المتوسطة والابتدائية وتجديد معلوماتهم وتزويدهم ببعض المهارات والخبرات الاساسية التي تساعدهم على أن يواكبوا النهضة التعليمية في المملكة ويعملوا على تطوير أنفسهم تطويرا مسلكيا ينسجم ومتطلبات النهضة الحاضرة » (٦) ٠

وتحقيقا لهذا الهدف العام الآنف الذكر وضع قسم التربية بالمشاركة مع ممثلى وزارة المعارف المواد الدراسية التي تتناسب مع مستويات الدارسين وطبيعة عملهم ٠ وفيما يلى المواد المقررة لدورة مديرى المدارس الابتدائية :

(أ) المواد الاجبارية
لدورة مديرى المدارس الابتدائية(٧)

المـــواد	الساعات المعتمدة
الثقافة الاسلامية	٣
قواعد اللغة العربية	٦
التاريخ	٢
الجغرافيا	٢
العلوم العامة	٣
الرياضيات الحديثة	٦
أصول التربية الاسلامية	٢
التعليم الابتدائي في المملكة	٣
الادارة المدرسية والاشراف التربوى	٢
الوسائل التعليمية	٣
الطفولة	٣
الصحة المدرسية	١
مجموع ساعات المواد الاجبارية	٣٦

(ب) المواد الاختيارية

لدورة مديرى المدارس الابتدائية(٨)

المـــــواد	الساعات المعتمدة
الاحصاء والتقويم التربوى	٢
المناهج	٢
التخطيط التربوى	٢
الادارة العامة والعلاقات الانسانية	٢
مجموع ساعات المواد الاختيارية	٨

يختار الطالب أربع ساعات على الاقل من هذه المواد ٠

فيكون المجموع العام لساعات المواد المقررة اربعين ساعة (٤٠) خلال العام الجامعي المقسم الى فصلين دراسيين ٠ ولو تأملنا فـي عـدد المقررات الاجباريـة والاختيارية لوجدنا ان المواد التي لها علاقة بالادارة تكون على النحو التالى :

المواد التي لها علاقة بالادارة ضمن برنامج
دورة مديرى المدارس الابتدائية

المـــــواد	الساعات المعتمدة
الادارة المدرسية والاشراف التربوى	٢
الادارة العامة والعلاقات الانسانية	٢
التخطيط التربوى	٢
التعليم الابتدائي ومشكلاته في المملكة	٣
المجموع	٩

وعليه تصبح نسبة مجموع ساعات الادارة الى مجموع ساعات المواد المقدمة في البرنامج ٥ر٢٢٪ ٠

وحيث أن مواد الادارة العامة والعلاقات الانسانية والتخطيط التربوى تقع في دائرة المواد الاختيارية فمن المحتمل أن لا تكون ضمن البرنامج سواء باختيار الدارسين او الهيئة المشرفة على الدورة ٠ وعندئذ تصبح ساعات المواد التي لهـا علاقة مباشرة بالادارة ، خمس ساعات (٥) ، ونسبتها ٥ر١٢٪ ٠

وهكذا نرى أن هذه المواد لا تحتوي الا على نسبة قليلة من مواد الادارة اذا قورنت بمجموع المواد المقدمة في البرنامج · ومعناه ستكون مساهمة هذا البرنامج في تطوير الادارة التعليمية محدودة لان معظم الوقت المخصص للدارسين سينفق على المواد التي علاقتها بالادارة المدرسية ضئيلة ، كما أن مجال مناقشة المشكلات التي يواجهونها أثناء التدريب سيكون محدودا ولا شك ، مما يسبب فتورا لدى الدارسين ، حيث سيتعذر على برنامج الدورة التدريبية معالجة الموضوعات الأساسية الخاصة بتطوير وتحسين مستوى الاداء لدى الدارسين خلال عملهم الادارى ·

لقد نوقشت أوضاع الدارسين التعليمية في الدورات التدريبية اكثر من مرة ، ولاحظ بعض أساتذة قسم التربية ضعف الحماس التعليمي لدى بعض هؤلاء الدارسين ، وبخاصة في دورة مديرى المدارس الابتدائية ، وقد أشير الى أن أسباب الضعف كثيرة منها عدم مناسبة البرنامج التدريبي المعمول به حاليا لطبيعة عمل الدارسين ، وأن الدارسين لا يحصلون على مزايا مادية أو وظيفية ملموسة بعد اتمام الدورة بنجاح ، وغير ذلك (٩) ·

أ) المواد الاجبارية لدورة مديرى المدارس المتوسطة(١٠)*

المادة	الساعات المعتمدة
اصول التربية الاسلامية (١)	٢
اصول التربية الاسلامية (٢)	٢
نظم التعليم في المملكة والعالم العربي	٢
الادارة المدرسية والتوجيه التربوى	٢
الادارة العامة	٢
العلاقات الانسانية	٢
الاشراف التربوى	٢
الوسائل التعليمية	٣
زيارات ميدانية	٤
حلقة بحث	٢
الاحصاء والتقويم التربوى	٣
علم النفس التربوى	٣
علم النفس التكويني	٢
مجموع الساعات الاجبارية	٣١

(ب) المواد الاختيارية لدورة مديرى المدارس المتوسطة

المـــادة	الساعات المعتمدة
الصحة النفسية	٢
علم النفس العام وأثر المسلمين فيه	٢
التربية المقارنة	٢
تاريخ التربية	٢
التخطيط التربوى	٢
فلسفة التربية	٢
المناهج وطرق التدريس	٢
الصحة المدرسية	١
مجموع الساعات	١٥

يختار الطالب منها ساعتان من علم النفس وسبع ساعات من المواد الاخرى ليصبح المجموع تسع ساعات (٩) اختيارية ويصبح المجموع الكلي للساعات المقررة اربعون (٤٠) ساعة لعام جامعي مقسمة على فصلين دراسيين ٠

وبعـد النظر فـي المواد الاجباريـة والاختياريـة لدورة مديري المـدارس المتوسطة فانه يمكن استنتاج المواد التي لها علاقـة بالادارة كمـا هو موضح فـي الجدول السابق ٠

المواد التي لها علاقة بالادارة لدورة مديرى المدارس المتوسطة

المـــادة	الساعات المعتمدة
نظم التعليم في المملكة والعالم العربي	٢
الادارة المدرسية والتوجيه التربوى	٢
الادارة العامة	٢
العلاقات الانسانية	٢
الاشراف التربوى	٢
التخطيط التربوى	٢
زيارات ميدانية	٤
مجموع الساعات	١٦

لذلك فان نسبة المواد التي لهـا علاقـة بالادارة تكون ٤٠٪ مـن مجموع الساعات الكلية · ومما هو جـدير بالذكر أن الزيـارات الميدانيـة هـي زيارات للمدارس والمؤسسات التعليمية التي في النهايـة تنعكس على تحسيـن وتطوير مستوى الدارسين في الادارة المدرسية ·

أما اذا كانت معظم الزيارات الميدانية مقتصرة على مؤسسات غير تعليمية ، كما هو المتبع حاليا في برنامج الدورات فان نسبة المواد التي لها علاقة بالادارة تتراوح ما بـين ٣٠ الى ٤٠٪ مـن المواد المقررة لبرنامـج دورة مـديري المدارس المتوسطة وبالنظر للمواد المقررة لبرنامج دورة مديرى المدارس المتوسطة نجد أن على الدارس دراسة سبع ساعات (٧) في مادة علم النفس في حين أن الدورة ليست تخصصية في علم النفس ·

ولدى مقارنة برنامجـي الدورات التدريبيـة لمـديرى المدارس الابتدائيـة والمتوسطة فيما يخص مجالات الادارة نجد أن برنامج مديرى المدارس المتوسطة يحتوى على نسبة أكبر مما يحتويها برنامج مديرى المدارس الابتدائية · بيد أن كلا البرنامجين لا يزالان يعانيان من عقبات أهمها :

١ ـ قلة المواد التـي لهـا علاقـة بالادارة عنـد مقارنتهـا بالمواد المقررة للدارسين ·

٢ ـ الدراسة في هذه البرامج تتخذ الطابع الاكاديمي بالرغم من أن الهدف الاساسى هو تحسين مستوى الدارسين في مجالات عملهم ·

٣ ـ كثرة المواد المقررة لا تتيح المجال لمناقشة القضايا التي تواجه الدارسين في مجال العمل ·

٤ ـ التركيز على الامتحانات وتطبيق النظم واللوائـح الخاصة فـي ذلـك للدارسين في الدورات التدريبية مما يصرف وقت الدارس لهذه الامتحانات وترك الجوانب المهمة من البرنامج فيما يتعلق برفع مستواهم الادارى ·

٥ ـ جمود البرامج وعدم تغييرها فيما يتلاءم واحتياجـات الدارسين فلـم تتغير البرامج منذ انشائها عام ١٣٩٢هـ حتى الان ما عدا تغيير طفيف في زيادة بعض المواد ·

الخلاصة :

يتضح من هذا البحث ان الادارة التعليمية لها دور كبير في تطوير التعليم. ولكي تتطور لا بد من تطوير برامج التدريب بغية تحسين ورفع مستوى كفاءة العاملين في المدارس وادارات التعليم في المناطق المختلفة ، وقد اصبح التدريب ضرورة تمليه الحاجة نظرا للظروف التي تمر بها المملكة كدولة (تسير نحو النمو) من جهة وما تعيشه من تطور اقتصادى من جهة اخرى .

لقد أولت المملكة العربية السعودية برامج التدريب اهتماما كبيرا، ووضعت الحوافز المادية لجميع المتدربين في داخل المملكة وخارجها لتحقيق خطط التنمية الاقتصادية والتعليمية والاجتماعية المختلفة ، بالتعاون والتنسيق مع كليات التربية ووزارة المعارف .

ولا يخفى أن برامج التدريب ظلت كما هي ، ولم يطرأ عليها تغيير جذرى منذ أن خطط لها منذ بداية تطبيقها في الكلية عام ١٣٩٢/١٣٩٣هـ ما عدا بعض التعديلات الطفيفة في عام ١٣٩٤هـ ، وذلك باضافة بعض المواد وزيادة بعض الساعات فيها .

نستنتج من البحث أيضا أن برامج الدورات التدريبية لمديرى المدارس الابتدائية والمتوسطة ليس لها دور كبير في تطوير الادارة التعليمية لقلة مواد الادارة عند مقارنتها بالمواد الاخرى ، كما أن مواد الادارة المقدمة في هذه البرامج ليست بالشكل الذي يتلاءم وعمل مدير المدرسة ، كما أن طريقة الدراسة فيها وحصر جهود الدارسين باداء الامتحانات فقط لا تخدم الهدف العام الذي من أجله انشئت هذه الدورات التدريبية .

ان برامج التدريب التربوى في الادارة يمكن ان تسهم ، بعد اعادة النظر لتحسينها بالتعاون المشترك بين كلية التربية بجامعة الرياض ووزارة المعارف فيها ، بدور فعال في تطوير الادارة التعليمية اذا تهيئت الظروف المناسبة تمهيدا لتقييمها تقييما شاملا ووضع خطة دراسية جديدة .

المراجع :

- **محمد الغنام** « تجديد الادارة ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلاد العربية ، التربية الجديدة » ، العدد السابع ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية ، ديسمبر ١٩٧٥م ·
- **التربية الجديدة** ، التطور النوعي والكمي في البلدان العربية منذ مؤتمر مراكش (١٩٧٠م) ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية العدد العاشر ·
- **ديوان الخدمة المدنية** : لائحة التدريب ، ١٣٩٨هـ ·
- **وزارة المعارف** ـ تقرير عن واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، المديرية العامة لاعداد المعلمين والتدريب التربوى ، ١٩٧٥م ·
- **وزارة المعارف** ـ اجتماع مديرى التعليم ومحاسبي المناطق المنعقد بالرياض في الفترة ما بين ١ـ٨/٤/١٣٩٢هـ ·
- **كلية التربية** (مركز الدورات التدريبية) هيئة الاشراف على الدورة ـ دليل الدورات التدريبية لمديرى المدارس الابتدائية والمتوسطة ، مؤسسة الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر ٣٩/١٣٩٤هـ ·
- **دليل كلية التربية** بجامعة الرياض عام ٩٤/١٣٩٥هـ·
- **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربي، القاهرة ٨ـ١٧/١/١٩٧٢م ·

(١) د· محمد أحمد الغنام ، تجديد الادارة ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلاد العربية ، التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية ديسمبر ١٩٧٥ ص ٢٢ ·

(٢) التربية الجديدة ، تقدم التعليم في الدول العربية في قرارات مؤتمر مراكش ١٩٧٠ مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية ديسمبر ١٩٧٧ ص ٤٣ ·

(٣) لائحة التدريب ، الديوان العام للخدمة المدنية ١٣٩٨هـ ·

(٤) المديرية العامة لاعداد المعلمين والتدريب التربوى ـ وزارة المعارف ·

(٥) اجتماع مديرى التعليم ومحاسبي المناطق المنعقد بالرياض في الفترة ما بين ١ـ٨/٤/٩٢هـ·

(٦) هيئة الاشراف على الدورة ، دليل الدورات التدريبية لمديرى المدارس الابتدائية والمتوسطة ، مؤسسة الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر ٩٣/١٣٩٤هـ ·

(٧) يشترط فيمن يلتحق بدورة مديرى المدارس الابتدائية ان يكون حاصلا على الشهادة الثانوية أو ما يعادلها ·

(٨) دليل كلية التربية بجامعة الرياض عام ٩٤/١٣٩٥هـ ص ١٤٥ـ١٤٦ ·

(٩) محضر مجلس قسم التربية في بداية الفصل الثاني ١٣٩٨هـ ·

(١٠) دليل كلية التربية بجامعة الرياض ٩٤/١٣٩٥هـ·

(*) يشترط فيمن يلتحق بدورة مديرى المدارس المتوسطة ان يكون حاصلا على الشهادة الجامعية ·

EDUCATIONAL TRAINING PROGRAMS FOR SCHOOL PRINCIPALS IN SAUDI ARABIA AND THEIR ROLE IN IMPROVING EDUCATIONAL ADMINISTRATION.

This study indicates the importance of the training programs for school principals as related to the improvement of educational administration and to the job they practice and the problems they face in the schools. It is intended to shed some light about the role of educational administration in improvement of education in general.

This study is also intended to examine the courses offered in the training programs for elementary and intermediate school principals and to compare these courses as related to the total courses offered in the program.

This theoretical study has pointed out the following:

1. Although training programs are designed for school administrators, the administration courses in the programs are less than required.

2. These programs tend to be more academic in nature than for upgrading school principals.

3. The trainees spend more time in the program to meet the requirements of the courses than to spend the time in discussion and to look for the problems they face in their schools.

According to this limited study, the role of the training programs for elementary and intermediate school principals in improving educational administration is limited and this can be improved by establishing a new plan for these programs.

الخبرة الجمالية فـي التربية

الدكتور منير سرحان

الاستاذ بقسم المناهج ـ كلية التربية ـ جامعة الرياض

مقدمـــة :

تمثل الخبرة التربويـــة فـــي الفكر التربوي الحديث ركيزة أساسية في بناء العملية التربوية بمراحل التعليم المختلفة · وهي في مفهومهـــا تختلف اختلافـــا واضحا عن الخبـــرة فـــي مفهومهـــا القديم · فهـــي عند التقدميين أساس النشاط الانسانـــي وأساس النمو ، ولها نوع من القوة الذاتية · وتكتسب من الحاضر أهميتها في المستقبل · وهي كذلك تمثل وحدة السلوك · وذلك على عكس ما كان مفهوما عنها من حيث أن العقل ينظمها وينتج عنها مهارة

بالمحاولة والخطأ · أما الخبرة حديثا فيدخل فيها عناصر التفكير والمبادأة والمعاناة والربط ·

كمـــا أن الناحية الجماليـــة تدخل في كل خبرة نستمتع بهـــا استمتاعـــا مباشرا لقيمتهـــا الذاتية ، وهـــي ليست مقصورة على الاستمتاع بجمال الطبيعة ، أو الاعمـــال الفنية وانمـــا تمتد الى الاستمتاع بكل عمل جيد يحقق هدفا أو مثلا أعلى ·

والخبرة الجمالية يجب أن تكون متوافقة مع حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم ومراحل نموهم وأن يتمركز مضمونهـــا حـــول تنمية القدرة التعبيرية الابتكاريـــة لتوجيه التلاميذ نحـــو الأشياء الفنية ونحو الارتفـــاع بذوقهم الفنـــي وبتنميـــة قدرتهـــم على الاستمتاع الجمالي ·

١ ـ الخبرة والأسس الفلسفية للتربية :

من المسلم به في الفكر التربوى الحديث انه اذا انعزل التعليم عن الحياة والمجتمع ، تعثرت رسالته وفقد الكثير من أهدافه • ذلك أن التعلم الذي يحصله التلاميذ في المدارس في اطار هذا الانعزال لا يكون وظيفيا في حياتهم ويفقد أثره في سلوكهم ، ومن ثم لا يعد وسيلة صالحة للتربية بمعيار التربية في مفهومها الحديث • فالتربية لم تعد حشوا للعقول بالمعلومات والمعرفة الانسانية ، ولكنها عملية يكتسب الفرد عن طريقها خبرات تؤثر في سلوكه واتجاهاته طوال سعيه للتكيف مع البيئة وتحسينها • فاذا لم يؤد العلم الى ذلك ، واذا لم يتخذ شكل الخبرة الحية التي تؤثر ايجابيا في نمو الفرد وتساعده على توجيه سلوكه ، لم تكن له قيمة حقيقية •

فالمعلومات لا تصبح علما أو ثقافة نافعة في الحياة الا اذا تفاعل العقل معها واستوعبها واندمجت في تكوينه ، فينمو بما يكسبه منها عن طريق استخدامها وتجريب صلاحيتها وتحويلها الى طاقة فكرية خلاقة أو نشاط عقلى يلائم بين نواحي التفكير المختلفة في حياة الانسان المتطورة •

ان تلقين التلاميذ معلومات وأفكارا جامدة هو أحد عيوب التعليم التقليدى • وهذا النوع من التعليم يقوم على أسس منبثقة أساسا من الفلسفة المثالية اليونانية التي جعلت هدف التربية مقصورا على نقل التراث الثقافي للجنس البشري من جيل الى جيل ، واعداد الأجيال لتقبل هذا التراث واستيعابه •

ان ما تتميز به الفلسفة المثالية بصفة عامة هو عنايتها بالفكر والمعرفة والتركيز عليهما أساسا ، ذلك أنها ترى أن الانسان لا يقدر على توجيه أفعاله نحو الخير الا اذا أدركه وعرفه • فاذا ما عرف الخير وأدرك قيمته استطاع توجيه أفعاله وسلوكه نحوه ، فالمعرفة اذن أساس الفضيلة ، ووظيفة النفس هي البحث عن الحقيقة الروحية المطلقة التي يتضمنها الكون والتي يتكون منها «مثال الخير» • لذلك كان طبيعيا أن تهتم التربية التقليدية التي قامت على هذه الفلسفة ، بالمعرفة أو بالعلم باعتباره وسيلة للسمو بالنفس ولتحقيق حياة الخير •

ولهذا الاهتما مالزائد بالمعرفة في التربية التقليدية وجعلها الأساس ، أبعدت المادة الدراسية في اختيارها وتعليمها عن حاجات التلاميذ وعن شؤون الحياة العملية • فقد كانت هذه الفلسفة تميز بين عالم الروح وعالم المادة ، وترى أن وظيفة الروح هي المعرفة ، ويكون ذلك من خلال المعرفة النظرية والتأمل العقلى ومن ثم كانت حياة التأمل والتفكير هي المثل الاعلى للحياة الانسانية • بينما كانت ترى النشاط العملى على نحو وضيع لأنه يستهدف غايات مادية ، ويتصل بالمادة وتغييرها ، فضلا عن أن أدواته هي الجسم وليست الروح •

والفلسفة المثالية متمشية كما هو معروف مع النظام الاجتماعي الذي كان قائما في اليونان ، وبخاصة في أثينا ، وهو نظام ينقسم فيه الناس الى طبقات ، ففيهم العبيد ومن في مستواهم من طبقة العمال الذين يقومون بالانتاج المادى اللازم للمجتمع من خلال الأنشطة الزراعية والصناعية وما اليها · وهؤلاء لا يصلحون لحياة التأمل العقلى · وفيهم طبقة المحاربين الذين يحمون أرض الوطن ، وفيهم الفلاسفة والأحرار الذين يعيشون على كد العمال ، وهؤلاء يشكلون الطبقة التي تتولى شؤون الفكر والثقافة · ومن ثم كانت « التربية الحرة » أي الخاصة بالأحرار ، وهي تربية لا تتصل بعمل أو بممارسة من أجل كسب العيش ، لان ذلك لا يليق بالأحرار ، وانما تتصل بالتفكير والمعرفة ·

هذه النظرة سيطرت على التربية سيطرة كاملة حتى القرن التاسع عشر ، وقد نتج عنها أن كان التعليم مقصورا على طبقة اجتماعية معينة ، هي طبقة الأغنياء الذين لا ينشغلون بأعمال كسب العيش ، وانما يقومون بتحصيل المعرفة لذاتها · أي المعرفة الثقافية للبحتة المفتقرة الى الخبرة الحية المربية · وبدا واضحا انعزال التربية عن واقع الحياة ، وعن حاجات التلاميذ وميولهم · وكانت تلك عوامل ضعف ظلت تلازم العملية التربوية حتى ظهور النهضة الصناعية والروح الديمقراطية واتجاه الدول الى تعميم التعليم وجعله ملائما لغالبية التلاميذ من حيث استعداداتهم العقلية والعملية · ولقد ساعد على ذلك تغير النظم الاجتماعية وظهور مطالب جديدة للحياة ، مما استلزم ظهور فلسفة تعليمية تنسجم مع هذا التغير ومع نتائجه ، من خلال التوفيق بين العلم والعمل ، وبين الثقافة وشؤون الحياة العملية ·

كذلك ساعد على ظهور الفلسفة الجديدة ، التطور الذي حدث في كثير من العلوم الانسانية ولاسيما في علم النفس الذي اتجه اتجاها بيولوجيا ركز فيه على أن التفكير مرتبط بوجود دوافع ، وأن هناك تفاعلا عضويا بين المعرفة والعمل · ذلك أن الطفل يكتسب المعرفة من خلال رجوعه للمثيرات وادراكه للنتائج المترتبة على ذلك · ومن ثم ظهور مبدأ التعليم عن طريق العمل ، شعارا للفلسفة الحديثة·

وتبعا لذلك فان النظرة الحديثة للتربية تجعل أساسها النمو وبالتالي فان الاهتمام بالنمو اهتمام بالطفل · وهكذا أصبح الطفل وحاجاته العقلية والنفسية والجسمية محور العمليات التربوية والنشاط التعليمي ، كما أصبحت العناية بالفروق الفردية سمة تربوية متميزة تعنى بتنمية الطفل كفرد متميز عن غيره ، وبتحقيق حاجات نموه وتكوين شخصيته مع عدم اغفال أن للنمو شروطا عامة تنطبق على جميع الأطفال · وهكذا جاءت التربية الحديثة مؤكدة احترام الفردية ، وتمثلت فلسفة « روسو » في تقديره للفردية ، وأن هدفه من التربية هو تهيئة

الظروف التي تكفل نمو الشخصية الانسانية ورقيها ·

ان الحياة الديمقراطية تقوم على تقدير الفرد الانساني وقيمته الذاتية ، وقدرته على تحديد نشاطه وغاياته ، وعدم اتخاذه وسيلة لتحقيق غايات غيره · وبمعنى آخر فان الديمقراطية تتمثل في الايمان بقدرة الفرد وتمكينه من بلوغ غاياته وفق ما تؤهله له أقصى درجات النمو التي تسمح بها طاقاته واستعداداته · والديمقراطية على هذا النحو ترى في تنوع الشخصيات واختلافها ميزة تتمثل في تنوع النشاط في المجتمع وحركته التقدمية ·

ولقد كان لرسو اتباعه ، وكلهم أخطأوا ، ويتمثل خطؤهم في غفلتهم عن أن لطبيعة الفرد جانبها الاجتماعي وجانبها الفردي · وأن شخصيته لا تتكامل الا بالتوفيق بين الناحيتين ، بل ان عدم التوفيق بينهما يعرض صحته النفسية وصحته العضوية للمرض · كذلك فان النمو لا يحدث في فراغ ، ولا يأخذ طريقه الا من خلال حياة الجماعة · والنمو السليم للفرد على أي حال لا يتأتى الا عن طريق المؤثرات التربوية المتمثلة في حياة الجماعة بما فيها من لغة وتقاليد وقيم وعلاقات وغيرها من المحددات والضوابط الثقافية المختلفة · فالحياة الاجتماعية هي التي تجعل الانسان انسانا ، والفرد لا يحقق ذاته الا في محيط اجتماعي · فذلك شرط لنمو قواه العقلية والنفسية · ان النمو لا يحدث للعوامل الداخلية فقط ، بل نتيجة التفاعل بينها وبين مؤثرات البيئة· وهكذا كان للبيئة الاجتماعية أثرها الواضح في تنشئة الطفل ، وكان للأسرة والجماعات المختلفة تأثيرها في بناء شخصية الافراد ·

وانطلاقا من الفهم السليم لطبيعة الفرد وحاجات نموه ، وضرورة تكيفه مع البيئة المحيطة ، فان على المدرسة أن تهيىء الامكانيات والمواقف التي تساعد الطفل على النمو السليم وذلك لا يتحقق عن طريق تلقينه بالمعلومات بل عن طريق تنمية استعداداته وميوله وترقيتها الى أقصى حد ممكن مع توجيهها توجيها صحيحا · كذلك يحدث النمو نتيجة لنشاط الانسان في سعيه لاشباع حاجاته · ويكون ذلك نتيجة لاستجابته للمؤثرات الخارجية المادية منها والمعنوية ، لذلك فان على المدرسة ان تهييء الوسائل والامكانيات لاستثارة النشاط وتوجيهه نحو الغرض المنشود ·

ثم ظهرت فلسفة « ديوى » وهي فلسفة برجماسية ـ عملية تجريبية ـ وأساسها أن الانسان لا ينقسم الى جسم وعقل ، وانما هو ككائن حي يمثل وحدة تسعى الى التكيف مع البيئة المحيطة ، ولا يحدث ذلك الا بالتأثير المتبادل بينهما ·

وان ذلك يعني وجود تفاعل مستمر بين الفرد وبيئته · وأن هذا التفاعل هو أساس النمو ، واذا اختل التوازن بين الفرد والبيئة ، ظهرت عند الفرد حاجة له تدفعه نحو النشاط لتحقيق ذلك · وهذا التفاعل بين الكائن والبيئة يعني أنه لا يمكن أن يحدث انفصام بينهما ، لانه في حد ذاته ايجابي · ويزيد مقدار ايجابيته كلما ارتقينا في سلم المملكة الحيوانية ، أي أن الانسان المتحضر أكثر ايجابية من البدائي · فالبدائي اذا أمطرت السماء يدخل كهفا ، واذا انقطع المرعى من مكان رحل الى غيره ، وأما المتحضر فيشيد السدود ويقيم الجسور ويستنبط نباتات ويزرعها ·

وهذا النشاط الصادر عن الانسان مصدره الدوافع والمحركات التي فيه ، وهي الحرص على البقاء واستمرار الحياة · واذن فعملية النشاط هذه تتضمن العوامل التي تساعد على التفاعل · واذا كان الكائن يملك المبادأة ، فهو يبدأ ويفكر ويقوم بعمل ما · ثم يحس برد فعل هذا العمل ، أي بنتيجته ثم يربط أخيرا بين العمل ونتيجته بمعنى معاناته أو ادراكه للعلاقة بين العمل والنتيجة ·

ويرى ديوى أن هذا النشاط هو العنصر الأصيل في الحياة العقلية والنفسية أما المعرفة فليست الا نتيجة من نتائج النشاط · ووظيفتها تتمثل في توجيه النشاط نحو تحقيق غايته · كذلك يرى هذا الفيلسوف أن التفكير كظاهرة عقلية ، انما ظهر في طور متأخر من أطوار نشوء الكائنات الحية بمثابة أداة لاحكام التلاؤم مع بيئة متغيرة تظهر فيها مواقف جديدة بصفة مستمرة ، كذلك لا يظهر عند الافراد الا اذا كانت هناك حاجة اليه لتوجيه النشاط وفقا لتلك المواقف ، ومن ثم فان قيمة أية فكرة لا تتضح الا بتطبيقها · فاذا نجحت ، كان ذلك دلالة على نجاح النشاط القائم عليها في تحقيق غايته ، وبالتالى فان الفكرة صحيحة · واذا لم ينجح النشاط في ذلك ، كانت الفكرة خاطئة ، وهكذا فان كل فكرة هي في الحقيقة تجربة ·

والخبرة عند ديوى هي أساس التربية ، وهي أيضا نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة لان الانسان حين يستثار بمؤثر بيئي ، فانه يستجيب على نحو من الانحاء · أي يفعل شيئا ما ثم يعاني نتيجة فعله · ويعني ذلك أن يكتسب المؤثر معنى جديدا في ذهن الانسان · ويوضح ديوى ذلك بمثال الطفل الذي يثيره وجود لهب مضيء فيمد يده اليه فيحترق ، ومن ثم يرتبط اللهب عند الطفل بالشعور بالألم · أي أن اللهب قد اكتسب معنى جديدا يتمثل في كونه شيئا مضيئا محرقا بدلا من كونه شيئا مضيئا فقط · ان هذه العملية بجوانبها الثلاثة هي الخبرة · فعناصر الخبرة هي : الفعل أو النشاط ، والشعور بنتيجة النشاط ، والربط بين النشاط والنتيجة بمعنى المعاناة ·

وبهذا الربط تدرك العلاقة الجديدة في الموقف وتكتسب المعرفة · فالخبرة اذن تؤدي الى التعلم ، وعناصرها ثلاثة كما ذكرنا ، والعاملان اللذان يكونان الخبرة هما : الفرد نفسه والظروف الخارجية المحيطة به · ومن ثم كان الاتجاه الصحيح في التربية ألا تعمل ما عملته التربية القديمة ، فتهمل الفرد وتهتم بالمعلومات ·

والتعلم واكتساب الخبرات لا يقتصر على كسب المعرفة ، بل يمتد ليشمل تعديل السلوك · ان المعنى المكتسب عن طريق ربط العمل بالنتيجة التي ترتبت عليه يؤدي الى تعديل السلوك في المستقبل ، فالطفل لن يمد يده مرة ثانية الى اللهب · ان ذلك يعني أن المعرفة التي اكتسبها الطفل في هذا الموقف هي معرفة وظيفية · وفي نفس المعنى نسوق الحديث الشريف « لا يلدغ المؤمن من جحر مرتين » · وهكذا يشمل التعلم كسب المعاني المتمثلة في الحياة البيئية وتوجيه السلوك وفقا للمعاني المكتسبة ، وهو بهذا نمو · فالخبرة الناجحة هي التي تصاحبها آثار أخرى كالقيم والاتجاهات وما الى ذلك ·

٢ ـ الخبرة الجمالية وتحصيلها :

الخبرة ظاهرة مستمرة لا تنقطع ، لأن التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به عملية تتضمنها الحياة ، فمن ظروف الصراع من أجل التكيف واشباع الحاجات، تأتي العوامل والعناصر التي ينطوي عليها تفاعل الفرد ، فتصبح الخبرة بالانفعالات والافكار مما ينتج عنه الاتجاه الواعي · أي أن الانسان في صراعه وكفاحه يكون متعرفا عليه ، وواعيا بأسبابه ومن ثم فان الخبرة نوع من المحتوى الحياتي كما يراه الفرد الانساني عن شعور وادراك عندما يكون في تفاعل ايجابي مع بيئته ·

والخبرة قد تأتي ناقصة ، كما يحدث كثيرا عندما يعترينا نوع من الغفلة والتشتت أو عندما نبدأ نشاطنا ثم نتوقف بسبب المعوقات الخارجية أو الداخلية التي تأتي ، فتحول دون استمرار النشاط ، وبالتالي دون اكتمال الخبرة · أما اذا استمر النشاط في طريقه نحو الاكتمال ، واتجهت عناصر الخبرة نحو التحقيق فاننا نكون قد حققنا خبرة ·

وللخبرة وحدتها التي تحمل اسمها وتتسم بها · فقد تتسم أي رحلة مثلا بنشاط عملي ، وتتسم أي حفلة بنشاط انفعالى ، في حين تتسم المناقشة العلمية بنشاط ذهني · ووجود هذه السمات متكاملة في الخبرة ، لا يمنع الفكر من أن يميزها داخل هذه الوحدة · بمعنى آخر لو أننا استعرضنا ذهنيا أية خبرة بعد حدوثها · لوجدنا أن سمة معينة تبدو أكثر وضوحا من غيرها في هذه الخبرة

لدرجة أنها تطبع الخبرة بطابعها وتكون انعكاسا لوحدة الخبرة ·

ووجود هذه الوحدة في الخبرة انما يتكون بفعل الكيفية الفردية التي تشيع في الخبرة كلها بالرغم من تنوع الأجزاء التي تدخل في تكوينها · وتبعا لذلك لا تكون هذه الخبرة انفعالية أو عملية أو ذهنية فقط ، اذ من المؤكد أنها كانت تتضمن في أثناء حدوثها صفة انفعالية الى جانب صفتها الذهنية أو العملية · والحقيقة أن الخبرة ليست محصلة لكل من هذه الصفات ، ولكنها محصلة لاندماجها معا ككل وافتقار معالمها كصفات متمايزة· والخبرة على هذا النحو تصبح كلا منسجما يتصف بالوحدة بين جميع عناصره ، وهذا الانسجام يعتبر ناحية جمالية ومن ثم كان هناك سؤال طرحته الفلسفة التقدمية وهو : أين الخبرة الجمالية ؟؟ يقول جون ديوى : افرض أنك بدأت عملا ولم تنته منه ، فهذا عمل غير تام · أما اذا انتهى فهذا عمل تام · وعلى ذلك فنهاية الخبرة تمثل الناحية الجمالية · واذا كان التركيز على النتيجة والوصول اليها كانت الخبرة عقلية ، واذا كان التركيز على العملية نفسها تكون الخبرة جمالية ·

ومع هذا فللخبرة الذهنية جانبها الجمالى ، لان للخبرة الذهنية هدفها الذي تعمل على تحقيقه ، والذي يقود الاعمال الداخلة فيها ، ويكيف الوسائل المختلفة نحو اتمام هذه الخبرة وتحقيقها لهدفها ، فالخبرة الذهنية كي تصل الى نهايتها لا بد وان تكون خبرة جمالية ·

كذلك ينطبق هذا القول على الخبرة العملية ، فالنشاط العملى يتمثل في افعال صريحة ملموسة تنتهي الى اكتمال العمل ، فينشأ عن ذلك احساس بنمو المعنى واستمراره وتزايده واتجاهه نحو غاية مقصودة · والنشاط العملى على هذا النحو يكتسب بالضرورة صفة جمالية · أما اذا كان النشاط العملى آليا يمارسه الفرد دون احساس بموضوع هذا النشاط وغايته ، فان هذا النشاط يصل الى نهايته ، ولكنه لا يصل الى اتمامه أو اكتماله في الشعور · وعندئذ لا يمثل هذا النشاط الآلى خبرة عملية ذات صفة جمالية ·

ان الناحية الجمالية تدخل في كل خبرة نستمتع بها استمتاعا مباشرا لقيمتها الذاتية · وهي بذلك ليست مقصورة على الاستمتاع بجمال الطبيعة أو سائر الأعمال الفنية الجميلة ، وانما تمتد الى الاستمتاع بكل عمل جيد يحقق هدفا أو مثلا أعلى · فكل نشاط عملى يتصف بالتكامل ويتحرك بدافع نحو الاكتمال يتصف بالصفة الجمالية · فالنجار الذي ينتهي من عمل مقعد وينظر اليه في اعجاب واستمتاع بجهوده التي بذلها كما يجب ، كي تأتي النتيجة مطابقة لمثله العليا ، والمهندس الذي يرضى عن عمله الذي يتمثل في المنزل الذي قام بتصميمه

وأشرف على بنائه ، والطبيب الذي يجري العملية الجراحية وفق سلسلة نشاطات متكاملة يبغى منها العمل السليم النافع الذي يحبه ويرضى عنه ، كل أعمال هؤلاء تمثل خبرة جمالية ٠

وتوضح لنا هذه الأمثلة العناصر الاساسية للخبرة الجمالية ، تلك العناصر التي تتمثل في حب الفرد للمثل الأعلى للعمل الجيد ، والشعور بالحاجة والدافع لتحقيق ما يمكن من هذا المثل الاعلى ، والشعور بالرضا عند تحقيق أكبر قدر منه٠

على أننا نشير الى أن الاهتمام غير موجه بصفة خاصة الى النتيجة المحصلة ، بل هو موجه نحو النتيجة كثمرة للعمل أو النشاط بصرف النظر عن كونها النتيجة المرغوبة ، فذلك لا يتعارض مع كونها خبرة ذات صفة جمالية ٠ ذلك أن بداية النشاط وتحركه نحو التحقيق أو الاكتمال ، واهتمامه بالمعوقات والمعينات التي يلقاها في حركته ، وصولا الى أقصى طاقات حركته ، انما يمثل خبرة متكاملة وذات صفة جمالية ٠

والخبرة الجمالية كجميع الخبرات الأخرى ، هي تفاعل بين الفرد وبيئته ، ومن ثم فليس هناك حد فاصل بينها وبين غيرها من الخبرات الأخرى ٠ ذلك أن جذور الخبرة الجمالية انما توجد في الخبرة العادية ٠ حيث يكون هناك الانسجام والتكامل في النشاط الذي يؤدي الى العمل المنظم وتحقيق غايته ٠

والخبرة الجمالية ذات صفة انفعالية ، لأن للانفعالات صلة وثيقة بالاحداث والموضوعات في حركتها داخل النشاط الانساني ، وبهذا يكون الانفعال خاصا بذات مشغولة بحركة الأحداث والموضوعات في النشاط الهادف الذي يتسم في نفس الوقت بأنه أكثر محسوسية منه في مجال الخبرات العقلية ٠

وهناك أساس مشترك بين جميع الخبرات يتمثل في أن كل خبرة هي نتيجة التكيف الناشيء عن تفاعل الفرد مع بيئته ، وأن هذا التكيف يتضمن عملا ومعاناة على نحو ما ٠ ومن المؤكد أن ادراك العلاقة بين عمل الفرد ومعاناته من جراء عمله الشيء ، لهو عمل من أعمال الذكاء ٠

ولما كان الفنان محكوما في عمله بادراكه للعلاقة بين ما قام به وبين ما سيقوم به ، فان القول بأن الفنان لا يفكر بانتباه كما يفعل الباحث العلمي قول باطل ٠ ذلك أنه يعاني بطريقة شعورية تأثير كل موضع لفرشاته ، والا أخطأ اتجاهه الذي يسير في عمله ٠ بل أكثر من ذلك ، فانه يدرك العلاقة بين جزئيات عمله كجزئيات ، وادراك العلاقة بينها في اطار الكل الذي يرغب في انتاجه ،

وادراك مثل هذه العلاقات ، انما هو التفكير بعينه ان لم يكن أضبط نوع من التفكير ٠

ان تقليل دور الذكاء في العمل الفني ، انما يرجع الى ربط التفكير في الخبرة العقلية ، بمواد وعناصر ذات كيفية مألوفة تتمثل في الالفاظ والكلمات ٠ بينما يكون الارتباط في الخبرة الجمالية ، باستخدام عناصر ذات كيفية خاصة ، تلك هي المواد والخامات والأشكال ٠ ان التفكير بلغة الرموز الشكلية لا يقل صعوبة عن التفكير بلغة الرموز اللفظية أو الرياضية ٠

٣ ـ الخبرة الجمالية في التربية :

للتربية الجمالية دورها الفعال في الارتقاء بالأعمال الفنية وبالخبرة الجمالية لدى الافراد ٠ فالتربية الجمالية تساعد على نمو الشخصية الانسانية نموا متكاملا من خلال الاندماج في النشاط البناء الخلاق والاستمتاع به ، وغرس وتنمية قيم واتجاهات انسانية تتصل بتنمية العاطفة والوجدان والمعرفة الحسية وتدريب الحواس ، والتعبير عن النفس وانفعالاتها والتوحيد بين المشاعر من أجل التماسك الاجتماعي ، واكتساب المهارات والمعلومات المختلفة ٠ ذلك أن الخبرة الفنية أو الجمالية تشمل عملية تفكير خلاق ، فلا يصل الفنان الى هذه الخبرة عن طريق الالهام فقط ، وانما عن طريق خبرته السابقة وتجاربه المتعددة وقراءاته ومشاهداته وتأملاته كذلك ٠ ان العمل الفني يلزمه فترة تسبقه ، يتشبع فيها كل من العقل والعاطفة والاحساس بكل ما يتصل بالشكل الفني بحيث يؤدي ذلك كله الى مرحلة انطلاق يظنه الفنان الهاما ، ولكنه النتيجة المترتبة على التراكمات الكمية والكيفية التي انطوت عليها عملية التركيز والاهتمام التي سبقته ٠

وغالبا ما يظهر الالهام عقب فترات الراحة ، ويرجع ذلك الى دور الراحة في تخفيف حدة الانتباه ، وتحرر التفكير من بعض شوائبه ومعوقاته ٠ كذلك فان تخفيف حدة التركيز أو ارجائه لفترة ما ، يؤدي الى تفكك عناصر المشكلة ، وبالتالى يتمكن العقل من ادراك العلاقة بين عناصرها المفككة ، واعطائها دلالة ومعنى جديدا يساعد على اعادة تجميعها وتنظيمها في كيفية كلية جديدة ٠

وعلى أساس ارتباط الالهام بالخبرة ، فان أهمية التربية الجمالية تبدو واضحة ٠ ذلك أنها تعمل على اكساب الخبرات اللازمة لذوي القدرات المختلفة كي يتمكنوا من القيام بالتعبير الجمالى ، اذ لا الهام بدون تحصيل وتفكير ومعاناة ٠ ومهمة المربي الصحيحة ، تتمثل في تهيئة المواقف السليمة والظروف الموضوعية ، والعوامل التنظيمية التي تتصل بمادة النشاط الفني وخاماته وأدواته والوضع الكلى للموقف الذي يشغل التلميذ ، أي تهيئة البيئة التي ستتفاعل مع قدرات

التلاميذ وحاجاتهم لايجاد خبرة جمالية · والفنون التشكيلية كمواد دراسية ، هي بطبيعتها مواد محببة ، يسهل تكييفها تبعا لحاجات التلاميذ وقدراتهم ، كما يسهل على التلاميذ تكييف أنفسهم معها ، والاستجابة الانفعالية لمحتوياتها وكيفياتها ·

كذلك يجب على المدرس أن يعمل على تزويد التلاميذ بخبرات ذات قيمة من حيث تأثيرها الوقتي الذي يتصل بمدى تقبلها · ومن حيث تأثيرها في الخبرات التالية · ان المهمة الناجحة للمربي تتمثل في تقديم خبرات لا تنفر التلميذ بل تشغل نواحي نشاطه ، وأن تكون ممتعة وتساعده على اكتساب خبرات قادمة ، وأن تكون ذات نمط مثمر وابتكارى في الخبرات القادمة كي تصبح خبرة مربية وكي يتحقق القول بأن التربية نمو داخل الخبرة وبالخبرة وللخبرة · كذلك تمتد مهمة المدرس الى قدرته على التنظيم التقدمي للمادة الدراسية · ذلك أن التنظيم الجيد يتوافق مع نمو الخبرة وبدونه تتشتت الخبرة · ومن أكثر المواد الدراسية توافقا مع امكانية التنظيم التقدمي هي مواد الفنون ولا سيما العملية منها · ذلك أنها وفقا لطبيعتها المحسوسة تهيىء الفرص لتسلسل خطوات وعمليات تنظيمية علمية · فالاحساس بالمشكل الفني والوصول الى حل سليم له يتطلب السير في خطوات الملاحظة والتأمل والتجريب والمعاناة والتنفيذ والتقييم · ومن هنا فان الخبرة المكتسبة من خلال التنظيم التقدمي في تدريس الفنون تكون خبرة ذات نظام علمي · ولا غرابة في ذلك فمما لا شك فيه أن الخبرة الراهنة التي يعكسها التقدم التكنولوجي ، انما كانت نتيجة للتطوير العلمي لعمليات انتاج السلع والفنون العملية ·

والخبرة الجمالية يجب أن تكون متوافقة مع حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم ومراحل نموهم · ومن ثم فهي تختلف وتتنوع تبعا لاختلاف الخصائص التي تنطوى عليها شخصية التلميذ وحاجاته وقدراته في مرحلة نمو معينة · كذلك تختلف باختلاف النظريات التي تتعلق بالفن ووظيفته ، وبالنشاط الفني واتجاهه ، فقد تباينت وظيفة الفن في الاطار الاجتماعي بين ذاتية وجماعية ، وتراوح دور الفن بين :

أ ـ جمالى ·

ب ـ تعبيري مريح للنفس ·

جـ ـ حرب على الانعزالية في الحياة للانطلاق الى الايجابية المتفائلة ·

كما اختلفت مهمة الفنان من كونها مجرد تقرير وتسجيل لواقع الحياة وأحداثها وصورها ، الى ضرورة اتخاذه موقفا معينا ازاءها يلتزم به ويدافع عنه ·

كذلك اختلف اتجاه الفن في الاطار الاجتماعي بين كونه تسجيلا للواقع الخارجي يعتمد على تصوير الطبيعة الخارجية والاهتمام بالمدركات الحسية ، وكونه تعبيرا نابعا من طبيعة الفنان الداخلية ومنبثقا من أحاسيسه ومشاعره ، وكون العمل الفني الاصيل كيانا خاصا بذاته مجردا عن أي موضوع خارجي وعن أي تعبير عاطفي ٠ فجوهره الفني يتمثل في جمال التكوين البحت واتزان الاشكال والألوان والكتل والمساحات ٠

ولكن مضمون الخبرة الجمالية على الرغم من أنها يجب أن تكون متوافقة مع حاجات التلاميذ الخ ـ كما ذكرنا ـ وعلى الرغم من تنوعها واختلافها تبعا لاختلاف الخصائص الخاصة بالطفل في مراحل نموه ، واختلاف النظريات التي تتعلق بالفن ووظيفته ٠٠٠ الخ ٠ فان مضمون الخبرة الجمالية هو الذي يتمركز حول تنمية القدرة التعبيرية الابتكارية لتوجيه الافراد نحو الاشياء الفنية ، ونحو الارتفاع بذوقهم الفني ، وتنمية قدرتهم على الاستمتاع الجمالى ٠

ولعل ذلك يكون من أهم أدوار التربية الفنية التي يجب أن تسعى الى تحقيقه داخل المدرسة وخارجها، ذلك أن المدرسة هي المؤسسة التي تضم الكفاءات المتخصصة القادرة على تنمية الاحساس بالجمال وتذوقه والتعبير عنه وابتكاره ٠ وينبغي ألا ينحصر نشاط التربية الفنية داخل الفصول ، وانما يجب أن يمتد ليشمل البيئة المدرسية كي يعمل على انتشار الخبرة الجمالية بين أفراد المجتمع المدرسى كله ٠ وانتشار الخبرة الجمالية ينعكس في أخلاق التلاميذ وأنماط سلوكهم وجمال ملبسهم ، ومدى احترامهم لقوانين المدرسة وتقدير العلاقات التي تقوم على المحبة والتعاون ٠ والتفكير المنطقي المنظم الذي يحقق الهدف ، والادارة المنظمة التي تحترم الفرد الانساني وتشجعه على التعبير عن طاقاته ٠ والاتصال اللغوى الجميل ٠ كذلك يجب أن يمتد أثر الخبرة الجمالية الى البيئة الخارجية ، كي تتحول قدر المستطاع الى بيئة ذواقة مقدرة لكل ما هو جميل في القول والعمل ٠ وهكذا يكون للتربية الفنية أثر في تنمية الذوق والحساسية ، وفي تقدير الجمال وتذوقه ٠

على أننا نشير الى أن نشاط التربية الفنية ينبغي ألا يركز كما هو ملحوظ على ممارسة الفنون الجميلة كالرسم والتصوير وفي هذا الصدد تجب الاشارة الى أمرين هامين :

أولهما : أن هذه الفنون هي من النوع الذي يتصل بالتعبيرات النفسية ، ومن ثم قد تجيء غير متضمنة لقيم جمالية، وعندئذ يقنع المدرس بأنها كانت وسيلة

للتعبير النفسى وتفريغ الشحنات الانفعالية غير أن ذلك لا ينبغي أن يقلل من أهمية تزويد التلاميذ بخبرات جمالية ابداعية وتذوقية تتصل بجمال البناء الفني ووحدته وادراك علاقاته التنظيمية وقيمه الجمالية التشكيلية ، مع العناية بزيادة الاستمتاع بالاتزان والايقاع وغيرها من القيم والعلاقات والقوانين المتضمنة في كيان الأشكال المرئية ٠

وثانيهما : أن موضوعات الفنون الجميلة التي تتناولها التربية الفنية يجب أن تنبثق من مشكلات الحياة الواقعية ، وأن تعالج ـ ضمن ما تعالج ـ مشكلات التذوق للفنون التطبيقية التي يتطلبها الانتاج الصناعي في المجتمع ٠ ويجب أن تمتد مسؤولية التربية الفنية لتشمل غرس وتنمية الوعي الصناعي ، وتكوين اتجاهات ذواقة للقيم التشكيلية في الانتاج الصناعي ٠ وان تفهم خصائص التصميم الجيد من حيث جمال الشكل وجمال الأداء الوظيفي في الفنون العملية يساعد على تجسيد الخبرة الجمالية وتعميقها ٠ كذلك فان تجريب الخامات بقصد تفهم خصائصها واكتشاف امكانيات جديدة لاستخدامها يثرى الخبرة الجمالية . ويزيد من وضوح معناها ٠ وينبغي أن تمتد النظرة التربوية السليمة في مجال التربية الفنية الى وسائل التصنيع الحديثة ٠ ومن ثم تبذل الجهود لتكييف تلك الوسائل للاستفادة منها في تدريس الاشغال والفنون العملية ٠ ان العناية بورش الاشغال وتزويدها بالآلات والأدوات اللازمة ، وتقسيمها الى أماكن لحفظ الخامات ، وللتجريب ، وللتشغيل وللعرض ، هي عناية تزيد من تحقيق الخبرة الشاملة المتكاملة لدى التلاميذ ٠

كذلك يسهم نشاط التربية الفنية وما ينطوى عليه من خبرة جمالية ، في تنمية القدرة الابتكارية لدى التلاميذ، فالنشاط الفني كما عرفنا يقوم على حساسية خاصة ٠ كالحساسية لمشاكل الأفراد واتجاهاتهم وميولهم ومشاعرهم ، وبوجه عام الحساسية بخبرة الحياة ٠ وبمعنى آخر يقوم على الملاحظة الدقيقة للأشياء والكشف عن العلاقات بين عناصرها ، والبحث والمعاناة لكشف القيم الجمالية كالايقاعية وغيرها بهدف الوصول الى صياغة جديدة يكتمل بها التعبير عن وجهة نظر الفنان ، فهو يرى رؤية جديدة للأشياء ، ويدرك معانى جديدة للاشكال والأفكار ، فيسعى الى تحقيقها في عمله الفني ٠ وهو حينئذ يستجيب استجابات انفعالية تتمثل في معاناته لتحقيق خياله أو رؤيته الجديدة أو ادراكه للمعاني الجديدة ٠ وهكذا يمضى في ممارسة تنطوي على بعض العمليات الابداعية كالتبسيط والتلخيص والاضافة والاكتشاف واعادة التنظيم بين العلاقات حتى يجيء عمله محققا لغايته ٠

وهكذا نجد أن للفنان ولغيره من ذوي الشخصيات الابتكارية القدرة على الانطلاق في استحداث الفكر اللماح لحل المشاكل التي تعترضه · كذلك فانه يتميز بالاصالة التي تتمثل في القدرة على رؤية العلاقـات المستترة والاستجابـة البناءة غير المألوفة · كذلك تتسم الشخصية الابتكارية بالمرونة في تغيير السلوك وايجاد البديلات في حل المشاكل · وبقدرتها على التكيف مع المواقف · وهكذا تبدو الشخصية الابتكارية على نحو ديناميكي فعال قادر على اعادة تشكيل الخبرة في وحدة جديدة متميزة ، وعلى نحو يتمثل في نمط نشيط يستهدف التجديد ·

ملخص البحث

تحاول هذه الدراسة أن تجيب على السؤال التالى :

أين الخبرة الجمالية من مفهوم الخبرة ؟ وما هو دورها التربوى ؟

ذلك أن الخبرة الجمالية ذات تأثير خاص لما ينشأ عنها من اتجاهات وقيم تتصل بالاحساس والتذوق والابتكار . وقد اشتملت هذه الدراسة على النقاط التالية :

١ ـ تطور مفهوم الخبرة :

وقد اقتضى هذا عرضا موجزا للخبرة وعلاقتها بالأسس الفلسفية للتربية قديمها وحديثها .

٢ ـ الخبرة الجمالية وكيف تكتسب :

وقد استدعى هذا عرضا سريعا موجزا لرأي جون ديوى في أن كل نوع من أنواع الخبرة حتى الذهنية منها له جانبه الجمالى .

٣ ـ الخبرة الجمالية في التربية :

وفي ذلك يوضح البحث الدور الفعال للتربية الجمالية في الارتقاء بالأعمال الفنية وبالخبرة الجمالية لدى الأفراد . كذلك يوضح البحث دور التربية الفنية في نمو الشخصية الانسانية وفي تنمية القدرة الابتكارية لدى التلاميذ .

ABSTRACT

This study answers the following question : What does the aesthetical experience concept mean in the context of the concept xperience? And what is its educational role? This study is in tune with the belief that aesthetical experience has a special effect on the attitudes which are related to sensation, appreciation, and creation. A review of the related literature and an analysis of data have been worked out. The emphasis was on three major elements:

1. The development of the concept "Experience",

2. The aesthetical experience: its concept and how to be acquired, and aesthetical experience in education.

The study has explored the effective role of aestheitcal education in developing and crystalizing the artistic, objects and aesthetical experience of individuals. It also disclosed the role of art education in the development of both human being personality and creation ability of students.

المــراجــع

١ ـ **جون ديوى** : الفن خبرة ، ترجمة زكريا ابراهيم ، مراجعة زكـي نجيـب محمود ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٣م ٠

٢ ـ **زكي نجيب محمود** : الصورة في الفلسفة والفن ، المجلة ـ العدد ٢٧ مارس ١٩٥٩م ٠

٣ ـ **محمد لبيب النجيحي** : مقدمة في فلسفة التربية ، الطبعة الثانية ، مكتبة الانجلو مصرية ، ١٩٦٧م ٠

٤ ـ A.D.C. Peterson: Techniques of Teaching, Volume I, Pergamin Press, Oxford, 1965.

٥ ـ John Dewy: Democracy and Education, N.Y., The Macmillan Co., 1954.

٦ ـ Robert L. Ebel: Encyclopeadia of Educational Research, ed., N.Y. Macmillan Co., 1968.

٧ ـ Victor Lowenfeld & W. Lambert Brittain: Creative and Mental Growth, ed., N.Y., Macmillan Co., 1968.

أهم متطلبات التربية الميدانية الناجحة

د· أحمــد الصفار

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ـ جامعة الرياض

خلاصة :

يهدف هذا البحث الى تقديم تصور لأهــم متطلبات التربيــة الميدانية الناجحة · وتحقيقا لهذه الغاية استعرضنا بايجاز أهــم هذه المتطلبات وهــي : وضع خطة واقعيــة واجراء تقييــم شامل ومتكامل ومستمر ووضع خطة تقييمية متفق عليها مسبقا توضح كيفية تقييم جهود الطلبة والأسس الواجب مراعاتهــا ، واعتمــاد الاشراف على الاتجاهات التربوية الحديثــة بعيــدا عــن القسر ، وأهمية التناوب والتكامل بين التدريب العملى والمقررات النظرية، والمتغيرات الجديدة في التربية ومــا تفرضه مــن أدوار جديــدة للمعلم ، وادراك عملية التغيير في التربية ، واعــداد المعلمــين ، والتدريب أثناء الخدمة ، وتدريب المدربين أنفسهم ·

وفي التربية الميدانية تسنح للمشرف الفرصة ليساعد الطالب المتدرب على أن يتعلم كيف ينمي معلوماتفه وخبراتــه العملية ، وكيف يتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات المتعلقــة بتحضير الدرس والقائه واستعمال الوسائل التعليمية المناسبة وكيفية ضبط الصف وادارته ، وتقييم الطلبة ، وصياغة الاهداف التعليمية ·

ان التربية الميدانية هي خــير محك لاظهــار كفــاءة المشرف وتحقيق قيمه وأهدافه ومفاهيمه من جهة ، والفيصل للحكــم على كفاءة الطالب ومهارته في التدريس والعمل مع الآخرين وقبول مبدأ التحسين من جهة ثانية ·

مقدمـــة :

ان اختيار واعداد المعلم من أهم الامور التي تحتاج الى عناية المجتمع · وان اختيار معلمي المعلمين وهم أعضاء الهيئة التدريسية بكليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين لهو نقطة البداية الأساسية التي يقوم عليها نوع الاعداد الذي نحتاجه ·

وأرى أن تولى كليات التربية « التربية الميدانية » أو « التربية العلميـة » اهتماما خاصا ، حيث أن كفاءة المعلم الذي يتخرج منها تتوقف أساسا على مدى مهارته وقدرته المهنية أثناء عمليات التعلم التي يقوم بها ·

ان وضع برامج جديدة لاعداد المعلمين يتطلب توفير متطلبات كثيرة منها ما يتعلق بالمناهج وطرق التدريس والمتابعة والاشراف والتقييم ، ومنهـا ما يتعلق بالتربية الميدانية ·

اهم متطلبات التربية الميدانية الناجحة :

(١) وضع خطة واقعية للتربية الميدانية تتضمن :

(أ) الأهداف التعليمية ، وطرائق التعلم والتعليـم والوسائـل والمعنيـات التعليمية التـي ينصح باستخدامهـا أو توفيرهـا ، وأسس الاشراف والتقييـم التربوى ·

(ب) شروط التدريب الجيد ، تفيد نتائج علم النفس الاجتماعي وبحوث علم الأجناس أن الجماعات تمارس ضغطا كبيرا على أفرادها كي يتشكلوا حسب معاييرها · وأن انحراف الفرد عن معايير الجماعة ليس بالأمر السهل اذا كانت الجماعة فعلا تهمه ·

ومن أهم شروط التدريب الجيد للجماعات ، نورد ما يلي :

★ الاتصال : ضرورة توفر اتصالات حرة ومثمرة بين المتدربين والمشرفين حتى يسهل تبادل الآراء ، وما لم يتوفر الاتصال الحر المثمر بين الجماعة فلن يحصل تعاون مثمر بينها ·

★ الممارسة الواقعية : يفضل أن تتاح للمتدربين الفرصة لمزاولة ألوان جديدة من السلوك اذا كان هذا السلوك سيصبح جزءا من شخصيتهم ·

★ الاندماج : يستحسن أن يندمج المتدرب في برامج التدريب ذاتيا • ولا ينشأ هذا الاندماج من تلقاء نفسه بل من مراعاة حاجات نفسية معينة مثل : تقييم أهداف البرنامج وفق احتياجات المتدربين ، امكانيـة تحقيـق الأهداف ، تشجيع المتدربيـن على الاعتزاز بالآثـار المترتبـة على تعديـل سلوكهم ، مساعدتهم على تنفيذ أكبر قدر مما تعلموه •

★ المشاركة : ان مشاركة المتدربين دليل على أن المشرفين قد راعوا حاجاتهم عند وضع برنامج التدريب • ويستحسن أن تتسع المشاركة بحيث تشمل التنفيذ والتخطيط والتقييم والمتابعة •

★ تهيئة الاعضاء فكريا ونفسيا للتدريب •

★ الاستفادة من خبرات المتدربين القدامى والجدد في تعديل برنامج التدريب وتحسينه (٩) •

★ مراعاة ميول واستعدادات المتدربين بحيث يتضمن موضوعات متنوعة وطرقا تدريبية مختلفة •

★ توفير ما يحتاج اليه من موارد مادية وبشرية •

★ اثراء العلاقات الانسانية بين المتدربين أنفسهم وبينهم وبين مشرفيهم •

★ تشجيع المتدربين على العمل وتبادل الخبرات (١٠) •

(٢) اجراء تقييم شامل ومتكامل ومستمر للتربية الميدانية : للتحقق من مدى نجاح برامجها في تحقيق الغايـات المقررة وتلمس الضعف والقوة فيهـا ، وتقديم المقترحات العلمية لمواجهة المشكلات التي تعترض تنفيذها •

(٣) وضع خطة تقييمية متفق عليها مسبقا ، توضح كيفية تقييم جهود الطلبة والأسس التي يستحسن مراعاتها •

ـ مدى كفاءة الطالب المتدرب في تدريس المقرر •

ـ مدى تمكن الطالب المتدرب من المقرر الذي يدرسه •

ـ مدى رغبته وقدرته على استعمال الوسائل التعليمية •

ـ مدى قدرته ومواظبته على تحضير الدرس والتخطيط له •

- مدى قدرته ورغبته في التعاون مع زملائه ومع ادارة المدرسة ·
- مدى قدرته ورغبته في التفاعل مع الطلبة لحل مشاكلهم وحثهم على الدراسة والتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم ·
- قدرته على تقييم جهوده وجهود زملائه وتلامذته ·
- قدرته على وضع أسئلة امتحانية جيدة ·
- قدرته على ضبط الصف وادارته ·
- قدرته على المشاركة في النشاطات غير الصفية ·
- مدى التزامه بخطة التربية الميدانية والتعاون مع المشرف وادارة المدرسة لتنفيذها ·

ان مشكلة تقييم أداء التلاميذ مشكلة قديمة ولا تزال تعتبر لدى كثير من المربين والتلاميذ مشكلة تحتاج لاعادة النظر · ويمكن أن نحصر مشكلة التقييم في السؤال التالى : هل تقيم ما سيعرفه أو يتعلمه التلميذ (التحصيل الدراسى) أو نقيم ماذا وكيف يتعلم ؟

ان كلا التقييمين هام كما أنهما متداخلان · فاختيار المقرر (ماذا ينبغي أن يتعلمه التلميذ) هو الهدف العام من الامتحانات ، كما لا يمكن الوصول الى التفكير الناقد (التحليلي) بدون المادة الدراسية وعليه لا يجوز تجاهل محتواها ·

اننا نحتاج الى أن نقيم نوع أداء (انجاز) الطالب مع مراعاة اختلاف الحصيلة التربوية لدى كل طالب ولذا فان نوع الخبرة المستمرة هو الذي يحتاج الى تقييم من جانب المعلم والطالب · ويصبح هذا التقييم نفسه خبرة هامة ان لم يكن أهم الخبرات التي تساعد على زيادة ثروة الطالب والمعلم معا ·

وبمثل هذا التقييم يصبح الطالب داخل نطاق أهم خبرة تعليمية تمر به مشاركا ، بتوجيه المعلم ، في تفسير ما يحدث له · وذلك يعمل كل من المعلم والتلميذ على تجويد عملية التعليم والتعلم (٧) ·

وعلى هذا الاساس يستحسن أن ننظر الى الامتحانات كوسائل لتقييم التحصيل الدراسى ، وأن نفهم وظيفتها بطريقة تحقق الأهداف التربوية على أحسن وجه ، كما أن اهمال التقييم له مضاره ، فان المبالغة في أهمية التحصيل الدراسى وقياسه له مضاره أيضا · اذ قد يؤدي الى ارهاق التلاميذ صحيا وعقليا ونفسيا (٥ ، ص ١٣٦) ·

(٤) اعتماد الاشراف على الطلبة المتدربين في المدارس ، على اتجاهات تربوية حديثة بعيدا عن التسلط والقسر :

وقد أوصى المؤتمر الأول لاعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية بتعديل مفهوم التفتيش الى التوجيه والاستفادة من الموجهين كمساعدين للمدرسين على التطور والقدرة على حل مشكلاتهم ورفع مستوى ممارستهم التربوية بدلا من التصور السائد حاليا وهي المراقبة والمحاسبة ، والتسلط · (٦ ، ص ٢٨) ·

واذا أصبحت تربية التلاميذ ومساعدة المعلمين وتطوير البرامج التعليمية (لا مجرد تعليم المقرر والبحث عن الأخطاء) من اهتمامات المشرفين ، فانهم سيوجهون عناية أكبر الى ميول التلاميذ والى ما يبذلونه للمشاركة في النشاطات الصفية ، وعمق حب الاستطلاع والرغبة في تحمل المسؤولية ، وبالتالى سيشجعون التلاميذ على التفكير التحليلى ، وعلى استخدام المقرر وفهمه بطريقتهم الخاصة ·

وأرى أن يشتق كل مشرف لنفسه فلسفة تربوية واضحة وأن يفحص أهدافه بعناية ويمحصها في ضوء أهداف كلية التربية · وان وضوح الرؤية لدى المشرف تساعد على ادراك الأبعاد المختلفة لعملية التعلم والتعليم ، وعلى ترجمة آرائه ومفاهيمه الى سلوك مهني وشخصى ، وتحديد علاقته بتلاميذه وزملائه وموقفه من الاشراف ·

ان فعالية الاشراف تتوقف أساسا على مدى توفر الثقة والاحترام والمودة بين المشرف والطالب المتدرب ومدرس المقرر في المدرسة من جهة ، وعلى مدى وعي المشرف والتزامه بمبادىء التعليم والتعلم التالية ، من جهة أخرى (٧) ·

يتعلم التلميذ ما يهتم به ويميل اليه ـ يتعلم التلميذ من خلال المشاركة في تطوير المنهج وتقييمه ـ يتعلم التلميذ بطريقة أفضل عندما يشعر بحريته ـ التعلم الى حد كبير مسألة شخصية (خبرة وجدانية) ـ التعلم هو التغيير ·

ويتبع بعض المشرفين خطة بسيطة وواقعية للاشراف على الطلبة المتدربين في التربية الميدانية أو عند زيارتهم للمعلمين في صفوفهم في المدارس لغرض تطوير الأوضاع التعليمية وتقييم جهود العاملين فيها · وقد قمت بتطبيقها في الفصل الدراسى الاول ١٣٩٨/٩٧هـ مع طلبة علم النفس والاجتماع المشمولين بالتربية الميدانية في الكلية ، وكانت النتائج مشجعة تماما ·

وتتلخص خطة الاشراف في أربع مراحل على النحو التالى (٨) :

(١) مرحلة ما قبل الدرس : يعقد المشرف مع معلم المقرر والطالب المتدرب الذي سيقوم بالتدريس ، اجتماعا لغرض مناقشة الموضوع الذي سيدرس وكيفية تدريسه والوسائل والمعينات التعليمية التي يفضل استخدامها ٠

(٢) مرحلة الملاحظة أثناء الدرس : يدخل المشرف مع الطالب المتدرب الى الصف ليلاحظ مدى التزام المتدرب بما تم الاتفاق عليه مسبقا ، كما يلاحظ المشرف قدرة المتدرب على ضبط الصف وادارته وكيفية حثه للتلاميذ مشاركتهم في النشاطات الصفية التعليمية المختلفة ونوع الترابط والثقة بينه وبين تلاميذه، والجو الدراسى العام في الصف ٠

(٣) مرحلة المراجعة : يجتمع المشرف بالمتدرب ومعلم المقرر في المدرسة ، بعد انتهاء الدرس مباشرة (ان أمكن) لمراجعة تنفيذ الخطة التدريسية التي تم اقرارها في اجتماعهم الأول (مرحلة ما قبل الدرس) والعوامل التي منعت أو شجعت المتدرب على التقيد بها ومن ثم نناقش ملاحظات المشرف ومعلم المقرر حول التدريس وضبط الصف وادارته وعلاقة المتدرب بالتلاميذ دون اصدار حكم ٠

(٤) مرحلة التقييم واعادة تخطيط الدرس : في هذه المرحلة يقوم المشرف والمعلم والمتدرب بوضع خطة للدرس القادم في ضوء ما تم مراجعته في المرحلة(٣) آخذين بنظر الاعتبار أن المهمة الاساسية للاشراف والتدريس وضبط الصف وبناء علاقة جيدة مع الطلبة وتشجيعهم للمساهمة بمختلف النشاطات ، هو تحقيق أفضل تعلم ٠

ومن هذا يتضح أن المهمة الاولى للاشراف ليست البحث عن النواقص والاخطاء وتسجيلها ومن ثم البحث عن العقوبات الرادعة ، وانما تهيئة أفضل الأجواء لتطوير عملية التعلم والتعليم من خلال تطوير قدرات المتدرب والمعلم وتحفيز الطلاب للتعلم ، وان الاشراف والتوجيه لا يمكن أن يتما بمعزل عن جهود المعلم والمتدرب وبالتالى فان أي اهمال لدور معلم المقرر الاصلى أو الطالب المتدرب سيعرقل عملية التعلم والتعليم ، وفي ادخال التعديلات الضرورية على المناهج وطرق التدريس وتعميم استعمال الوسائل والمعينات التعليمية ، وتوفير الثقة والتراحم بين الجميع ٠ ان عملية التعلم والتعليم ، عملية معقدة جدا تخضع لعوامل داخلية وخارجية كثيرة يصعب السيطرة عليها ، وبالتالى فان تعاون المشرف مع المعلم والمتدرب والتلاميذ والاداريين في المدرسة لا يؤدي الى تسهيل مهمة الطالب المتدرب نفسه أو تطوير أوضاع المدرسة فقط وانما الى تطوير المشرف نفسه ٠

ويستند المفهوم الحديث للاشراف التربوى على جملة فرضيات ، من أهمها :

أ ـ ان التعليم يتكون من مجموعة من الانماط السلوكية الممكن تصنيفها وتحليلها ودراستها ·

ب ـ ان تحسين المناهج التربوية عمل تعاوني يشترك فيه المشرف والمعلم ، وان المشرف قائد تربوى يعمل كمرشد ومستشار للمعلمين ·

ج ـ ان تجويد التعليم يتم من خلال تغيير أنماط تعليمية معينة ·

د ـ ان الغرض الاساسى للاشراف التربوى هو تجويد البرامج المدرسية من خلال تنمية مهارات المعلم الوجدانية والجسمانية والعقلية ·

هـ ـ ان توفير الثقة والتعاون بين المشرف والمعلم يستلزم تنمية العلاقات المهنية والشخصية بينهما ·

و ـ ينبغي أن يعتمد تقويم العملية التدريسية مراعاة تخطيط الدرس على تحليل الملاحظات الصفية (١١) ·

(٥) أهمية التداخل والتناوب بين فترات الدراسة وفترات التدريب الميداني : عندما يقطع التدريب الميداني شوطا أبعد تبعا لتقدم الدراسة تتضح أكثر قيمة التناوب والتكامل بين الدروس النظرية والتدريب العملى · ويشكل التدريب الميداني التمهيدي معاناة أولية للعمل الجماعي ، الذي يعتبر بالنسبة لغالبية التلاميذ طريقة جديدة يصعب عليهم « أحيانا تقبلها وتنظيمها وتلمس فوائدها الكثيرة » ·

ويؤدي مثل هذا التناوب والتكامل بين الدروس النظرية والعملية في البلدان المتقدمة والمتطورة الى تركيز اهتمامها على اعداد معلمين متمرسين بمهنة التدريس · فمثلا تتضمن كل مرحلة من مراحل التعليم في المعهد التكنولوجي للفلاحة في مستنغانم/الجزائر ، على خطوات أربع : اكتساب المعارف في قاعات الدراسة وفي المختبر أو المعمل ـ تهيئة التدريب الميداني وتخطيطه ـ المشاركة في التدريب الميداني ـ تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة في التدريب الميداني (٣ ص١٢٤) ·

وفي بعض الجامعات الامريكية يبدأ التدريب الميداني لمعلمي الغد مباشرة بعد أن يتم قبول الطالب فيها ، حيث تربطه الدروس النظرية بزيارات للمدارس

لأخذ الملاحظات والتعرف على البيئة المدرسية والمشكلات الحقيقية التي تواجه التعليم وعلاقات ادارات المدارس ومعلميها مع طلبتها ومدى مشاركة الطلاب في تطوير المناهج وطرق التدريس والتقويم ، كما تتاح لهم الفرصة لزيارة صفوف المدرسة وتقويم التدريس فيها ومن ثم العودة الى الكلية لمناقشة كل ذلك مع أساتذتهم ·

ويقوم أساتذة الكلية بتوزيع الطلاب الذين يتخرجون في نهاية الفصل الدراسى ، على المدارس بعد الاتفاق مع ادارات تلك المدارس ومعلميها على كل ما يتعلق بأجور الاشراف ومتابعة جهودهم وتقييمها ·

وبين حين وآخر يذهب أساتذة الكلية كل حسب اختصاصه الى المدارس التي يتدرب فيها الطلبة لغرض التأكد من سير التدريب حسب الخطة الموضوعة · هذا ، ويتابع كل من الاستاذ المشرف ومعلم المادة في المدرسة تقييم الطالب المتدرب ·

ومن أجل تسهيل واحكام عملية التقييم يفضل أن يكون للتربية الميدانية دليل عمل يوضح مسؤوليات المشرف والمتدرب ومدير المدرسة ، ومعلم المادة الدراسية التي يدرسها المتدرب في المدرسة ، اضافة الى الامور الاخرى المتعلقة بالتربية الميدانية ·

(٦) الوعي بالمتغيرات الجديدة في التعليم وما تفرضه من أدوار جديدة للمعلم تتطلب أنماطا تدريسية جديدة :

ان تعدد مصادر المعلومات وتطور التكنولوجيا والجهود التي تبذلها المجتمعات حاليا من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والزيادة المطردة في حجم المؤسسات التعليمية واعدادها واعداد العاملين والدارسين فيها والتغيرات في محتوى المناهج وطرق التدريس ، كلها تستدعي من المعلم أن يصبح المنظم والمنسق لبيئة التعلم بما فيها من موارد وعناصر واختيارات وقرارات ··· وتخطيط وتوزيع العمل التعليمي ، وتقويم التحصيل الدراسى ·

ان الادوار الجديدة للمعلم تتطلب أساليب تدريسية جديدة ، مثل :

أ - التدريس الفريقي ٠

ب - تقسيم العمل التدريسى ٠

جـ - الاعتماد على الاختصاصيين - الاختصاصيين في شؤون الطلبة - الاختصاصيين في الوسائل التعليمية - الاختصاصيين في الشؤون الادارية - الاختصاصيين في النشاط اللاصفي ٠

د - نظم المساعدين ٠

هـ - الاستعانة بالطلبة ٠

و - الاستعانة بالكبار خارج المدرسة في عملية التعليم (٢ ص٩) ٠

والملاحظ أن الاتجاه الجديد نحو مشاركة غير المهنيين في الفعاليات التربوية ينال رضى كثير من المربين ، باعتباره علامة مميزة من علامات التربية الحديثة قوامها تعبئة جميع امكانيات المجتمع من أجل تعليم نفسه ٠

ولقد تبنت هذا الاتجاه دول متقدمة ونامية على اختلاف أنظمتها السياسية والاجتماعية مثل اليابان والهند ويوغسلافيا والولايات المتحدة الامريكية وفرنسا وايطاليا والارجنتين وغينيا ٠٠٠ (١) ٠

وقد عرفت (غير المهنيين) بأنهم أولئك الافراد الذين لا يكون التعليم مهنتهم الرئيسية ويستطيعون مع ذلك أن يضطلعوا بدور التربية بمعناها الواسع (١ ، ص ٤) ٠

(٧) ادراك عملية التغيير في التربة : يستحسن أن يلم المشرف بالعوامل المختلفة التي تعرقل أو تساعد في تغيير الانظمة التعليمية وطرقها وأهدافها ليضطلع بدوره كمرب ٠

« ان النظم التعليمية تقاوم التجديد أكثر مما تقاومه المؤسسات التجارية والصناعية ، وان من الصعب أن نغير سلوك المعلمين وتصرفاتهم من أن نغير المزارعين والاطباء » (٤٠ ، ص ١١٣) ويعتقد البعض أن المدارس بطبيعتها ثابتة وذاتية الانضباط ، وغير قادرة على التجديد ، ويرجعون أسباب ذلك الى العوامل التي تقاوم التغيير ٠

أ ـ عوامل خارجية المنشأ ، وهي التي تمنع حدوث التغيير في المدرسة مثل: مقاومة البيئة للتغيير ، وعدم كفاءة العناصر الخارجية ، شك المسلمين وريبتهم ، غياب عنصر التغيير ، ونقص الارتباط بين النظرية والممارسة ، النزعة المحافظة أساس علمي قليل التطور ٠

ب ـ عوامل المقاومة الداخلية المنشأ ، وهي التي تمنع من الداخل حدوث التغيير مثل اختلاط الاهداف وعدم وضوحها ، عدم مكافأة المجدين ، تشابه أساليب المعالجة ، عدم وجود عنصر المنافسة ، ضعف الاستثمار في مجال البحث والانماء ، ضعف الاستثمار التكنولوجي والمالى ، صعوبة تشخيص مواطن الضعف، الأولوية للالتزامات الجارية ، ضعف الاستثمار في اعداد الهيئة التعليمية ، عدم نماذج كافية ٠

جـ ـ العوامل المعيقة، وهي التي تعرقل انتشار الافكار والممارسات الجديدة في عموم النظام التعليمي والاختلافات في الاوضاع الوظيفية وغياب الاجراءات والتدريب من أجل التغيير (٤) ٠

ولقد أظهرت بعض الدراسات التي تناولت التغيير التربوى ، ان المبادرة تأتي عادة من خارج المؤسسة التعليمية ، حيث تكون النظم التعليمية مشغولة بسكير المنهاج القائم ، مما يتفق والنزعة الى استقرار التنظيمات الراهنة ٠ كما أن التغيير الذي ينتج عن مبادرات من داخل النظام نفسه يقتصر على توضيح القواعد والممارسات الداخلية في حين أن التغيير الصادر من الخارج يهدف الى تبدلات أساسية في بنية النظام التعليمي وأهدافه وتنظيماته وأساليبه ٠ هذا ويؤكد علماء السلالات البشرية أن مقاومة التغير تكون متناسبة مع حجم التغيير الضرورى في النظام ، ويلاحظ علماء النفس أن مقاومة الافراد تزداد تصلبا عند النقطة التي يبلغ فيها التغيير أشده ، بحيث يبدو التغيير وكأنه تهديد يحتمي منه الفرد ، باللجوء المتستر غالبا بالممارسات السابقة (٤) ٠

ولذا نستطيع القول بأن المعلمين يقاومون التغيير للحفاظ على سلطتهم على الصف (التلاميذ) ٠

والجدول التالى يبين أشكال المقاومة المختلفة للتغيير :

شكل الرفض	سبب الرفض	وضع الشخص أو حالته الفكرية	ردود الفعـــل المرتقبـــة
١) الجهل	نقص في الاعلام والنشر	غير مطلع	ليس من السهل الحصول على معلومات حول هذا الموضوع
٢) ارجاء الحكم	البيانـات غـير منطقيـة مفيدة	متردد	أود الانتظار لأرى قيمة ذلك قبل تجربته
٣) مرتبط بالظرف الراهن	البيانات غير مفيدة ماديا	١) مقارن	ثمة أشياء أخرى صالحة كذلك
		٢) ضرر أو مرتاب	أنظمة المدرسة لا تسمح بذلك
		٣) محروم مـن الوسائل	هذا يكلف كثيرا أو يستغرق وقتا طويلا
٤) شخصي	البيانات غـير مفيـدة نفسيا	١) قلق	لا أدرى هل أنا قادر على تسيير هذا الجهاز
		٢) مذنب	أعرف أن علي استخدامه ولكن لا وقت لدي
		٣) منعزل أو عدائي	هذه المستحدثات لن تغني أبدا عن المعلم ٠ اذا لجأنا الى هذه المستحدثات فانها ستأخذ مكاننا في النهاية
٥) مرتبط بالتجربة تجـارب حالية أو ماضية ٠	تجارب حالية	مقتنع	اختبرت هذا التجديد ولا قيمة له

المصدر : مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية ٠ التربيـةالجديدة عدد (٢) ، ١٩٧٤م ٠

(٨) اعداد المعلمين : ينبغي أن يتم اعداد المعلمين لجميع المراحل داخل اطار الجامعة أو المعاهد العليا أيا كانت المرحلة التي يعدون لها ٠ حيث ان وظيفة التعليم واحدة في جوهرها ومقاصدها ٠ كما أنها واحدة في وسائلها وتقنيناتها فما على المعلم الا أن يختار مجال تخصصه والمرحلة التي يروم أن يعمل فيها حسب ميوله الخاصة واستعداداته (١٢) ٠

(٩) التدريب أثناء الخدمة : ايمانا بأن التدريب مفهومه العلمي يستهدف أساسا تحقيق النمو الذاتي المستمر للقائمين بالتعليم ، من أجل رفع مستوى أدائهم والارتقاء بهم علميا ومهنيا وثقافيا بما يحقق طموحاتهم واستقرارهم واخلاصيهم في أداء رسالتهم ٠ لذلك ينبغي أن تواصل المعاهد المسؤولة عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وضع برامج تدريبية تتفق وميول المعلمين وحاجة المجتمع (١٣) ٠

(١٠) تدريب المديرين : من أجل ضمان برامج تدريبية جيدة تتمشى والاتجاهات التربوية الحديثة ، ينبغي أن تقوم المؤسسات التعليمية بتدريب المشرفين التربويين ومعلمي المعلمين ٠ وكان موضوع تدريب « القادة » المسؤولين عن اعداد المعلمين من جملة توصيات حلقة دراسة متطلبات استراتيجية التربية التي عقدت في مسقط هذا العام (١٤) ٠

(١١) العزوف عن مهنة التعليم : لقد أشار الاستاذ الدجيلي بأن جميع الدراسات والتوصيات بينت بأن معالجة ظاهرة العزوف عن مهنة التعليم لا تتم الا بتطوير أوضاع المعلمين المادية والاجتماعية وباعدادهم اعدادا جيدا (١٥) ٠

المراجع :

(١) مكتب اليونسكو للتربية في البلاد العربية . مجلة التربية الجديدة . محمد أحمد الغنام « من الجديد في التربية : اسهام غير المهنيين في النشاطات التربوية » بيروت ، عدد (١٢) آب ١٩٧٧م .

(٢) المرجع السابق ، محمد أحمد الغنام ، « من الجديد في التربية » ، العدد (٦) آب ١٩٧٥م .

(٣) المرجع السابق ، نور الدين بوكلي وهيئة العاملين في المعهد/ترجمة انطوان خورى « التجديد التربوى في خدمة الاصلاح الزراعي » : المعهد التكنولوجي للفلاحة في سنغام ، الجزائر ، العدد (١١) ١٩٧٧م .

(٤) المرجع السابق ، أ.م. هوبر من/ترجمة انطوان خورى « كيف يحصل التغيير في التربية » العدد (٢) ١٩٧٤م .

(٥) الجامعة العربية/الادارة الثقافية . المؤتمر الثقافي العربي السادس ، قسطنطينية ، الجزائر ، شباط ١٩٤٧م .

(٦) جامعة الملك عبد العزيز/كلية التربية . المؤتمر الأول لاعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية . ١٣٩٤هـ ـ ١٩٧٢م .

(٧) كاتتور ، نثنايل . المعلم ومشكلات التعليم والتعلم . ترجمة حسن الفقي وفرنسيس عبد النور : القاهرة ، دار المعارف بمصر .

(٨)

(٩) ترجمة محمد عماد الدين اسماعيل وسيد عبد الحميد مرسى **تدريب قادة الجماعات** ، سلسلة العلاقات الانسانية (٣) ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ١٩٧٥م .

(١٠) ترجمة سعد دياب **التخطيط من أجل برامج أفضل** ، سلسلة العلاقات الانسانية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ـ ١٩٧٦م .

(١١) احمد الصفار « التوجيه التربوى » دراسة قدمت لندوة التوجيه التربوى في الطائف ـ المملكة العربية السعودية في ١٣٩٨هـ ـ ١٩٨٧م .

(١٢) ايدجار نوار ، فيليب هيريرا ، وعبد الرزاق قدوة ، وهنري لويز ، تيروفسكي ، ومجيد رحنامة ، وفريد ديك شامبيوندوود . **تعلم لتكون** . ترجمة حنفي بن عيسى اليونسكو ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ

(١٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم/ادارة التربية ـ **مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربي** المنعقد في ٨ـ١٧/١/١٩٧٢م ، القاهرة/مطبعة التقدم .

(١٤) **حلقة دراسة متطلبات استراتيجية التربية في اعداد المعلم العربي،** المنعقدة عمان ـ مسقط في ٢٧ ربيع الأول ـ ٢ ربيع الآخر ١٣٩٩هـ ـ ٢٤ شباط ـ أول مارس ١٩٧٩م .

(١٥) حسن الدجيلي « العوامل الاقتصادية والاجتماعية وتأثيرها في ظاهرة العزوف عن مهنة التعليم في بعض الاقطار العربية » ـ بحث قدم الى حلقة دراسة متطلبات استراتيجية التربية في اعداد المعلم العربي ـ عمان ـ مسقط عام ١٣٩٩هـ ـ ١٩٧٩م .

BASIC FOUNDATIONS FOR A SUCCESSFUL STUDENT TEACHING PROGRAMME

Abstract:

This study aims to provide the reader with understanding of the main foundations of student teaching programmes. In achieving this object, the writer attempts to display in brief the following basic foundations: A practical and attainable plan; a comprehensive and continuous evaluation, a greed on evaluative principles and procedures; the evaluation of student teacher's activities, up to date cooperative and humanstic supervion; A balance between the theoretical and practical aspects of teacher's preparation; the influence of social and technological changes on the teacher's roles and how teachers should understand and deal with these changes; In and pre-service training and special programmes to train the trainers themselves.

Student teaching programmes permit supervisors to offer their assistance to the trainees to put theories into practice: how to plan the lessons, how to write their objectives, how to discuss and present their subjects, how to use suitable educational media, how to evaluate their students and how to motivate them and how to apply the principles of classroom management and dicipline.

الخطط الدراسية في كليات ومعاهد التربيــة البدنية والرياضة

(دراسة مقارنـــة)

بقلم :

دكتور/مسعد سيد عويس

الاستاذ المشارك بقسم التربية البدنيــة ـ كليــة التربية

جامعــة الريـــاض

(موجز البحث)

تهدف هذه الدراسة الى عرض وتحليل الخطط الدراسية فــي مجموعة مختارة من كليات التربية البدنيــة والرياضة فــي بعض دول العالم ، ثم مقارنتها بالخطة الدراسية التي تطبق حاليا فــي قسم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الرياض ٠

وتم عرض تفاصيل الخطط الدراسية في (٥٤) معهدا وكلية متخصصة في التربية البدنية والرياضة من (٤٣) دولة من مختلف دول العالم ٠

وكان من أهم نتائج الدراسة ، أن ساهمت في تحديد مكانة هذه الكليات في الدول العربية بوجه عام ، ثم مكانة خطة الدراسة في قسم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الرياض بوجه خاص بالنسبة للخطط الدراسية في المعاهد والكليات المشابهة ٠

وتتمثل أهم التوصيات النابعة من نتائج الدراسة في الدعوة الى انشاء كليات التربية البدنية والرياضة في الدول العربية ٠ والبدء في الاعداد للخطة الدراسية في كلية التربية الرياضية المتوقع انشاؤها بجامعة الرياض خلال الخطة الخمسية الثالثة ٠ مع الاستعانة بخبرة قسم التربية البدنية وبالحقائق التي تم جمعها في الدراسة الحالية ، عن الخطط الدراسية في كليات ومعاهد التربية البدنية والرياضة في مختلف دول العالم ٠

أولا : مقدمة :

تعتبر مهنة التربية البدنية والرياضة من المهن الجديدة في المجتمع الانساني المعاصر ، وهي تسهم بالتعاون مع غيرها من المهن التربوية في التربية العامة للانسان منذ مراحل تكوينه الاولى ، وذلك في اطار عمليات التربية المستديمة مدى الحياة ٠

ويحظى موضوع اعداد قادة مهنة التربية البدنية والرياضة بعناية مختلف دول العالم ، كما يشغل اهتمام الهيئات العلمية والتربوية على المستوى الدولى والوطني (١) ٠

وتعد قضية الاعداد المهني لقادة مهنة التربية البدنية من القضايا الحيوية في الوقت الراهن ، وهي تشغل حيزا كبيرا من اهتمام رجال الفكر والسياسة والتربية ، حيث أصبح ارتفاع **المستوى الرياضي** (٢) ، أحد المتطلبات الاساسية في الدول المختلفة ، على المستوى الرسمي وعلى المستوى الشعبي ٠ كما أن التقدم في شتى مجالات التربية البدنية والرياضة يعتبر أحد مؤشرات التقدم الحضارى للدول في مجتمعنا الانساني المعاصر ٠

ولقد بدأ التفكير في انشاء المعاهد العليا للتربية الرياضية في الدول العربية منذ ما يزيد عن أربعين عاما (٣) ٠ وكانت مهمة هذه المعاهد في عهدها الاول قاصرة على اعداد مدرسى التربية الرياضية ٠ لكنها اليوم اتسعت وامتدت لكي تشتمل على اعداد المدربين الرياضيين ، ورواد الترويح ومؤسسات وقت الفراغ ، وكذلك اعداد القيادات التربوية التي تعد للعمل في مؤسسات رعاية الشباب ٠

ومن الملاحظ أن الدول المتقدمة في التربية البدنية والرياضة ، قد اهتمت بموضوع اعداد القادة المتخصصين في كافة المجالات السابقة ، وتوسعت في انشاء المعاهد والكليات العلمية لاعدادهم في ضوء الاحتياجات الاساسية لتلك الدول المتقدمة ٠

وعلى العكس مما سبق ، فاننا نجد أن هناك ندرة في انشاء مثل هذه المعاهد في الدول النامية وفي الدول العربية على وجه الخصوص ٠ فمن بين أكثر من عشرين دولة عربية يبلغ عدد سكانها ما يزيد عن نحو ١٠٠ مليون نسمة ، لا يوجد الا سبع كليات ومعاهد عليا للتربية الرياضية في أربع دول منها فقط، وهي الجزائر وتونس والعراق ومصر ٠

ولقد كان موضوع انشاء أول قسم علمي متخصص في التربية البدنية فــي كلية التربية بجامعة الرياض ، خطوة متقدمة وهامة ، ويرجى لها التقدم والنمو، حتى تتطور تطورا منطقيا في شكل كلية متخصصة لهذا النوع من الدراسة (٤)٠ حيث قد آن الأوان للاسراع في انشاء مثل هذه الكليات المتخصصة لاعداد القيادات العلمية التربوية المؤهلة تأهيلا علميا عاليا في مختلف مجالات التربية البدنيــة والرياضة ، ومن القادرين على الاسهام الفعال في تربية النشء والشباب ، بالتعاون مع غيرهم من المتخصصين في بقية فروع التربية الاخرى (٥) ٠

والواقع أنه ليس هدفنا أن ندعو الى انشاء كليات التربية البدنية والرياضة فحسب ، بل ان الذي نرجوه هو أن تكون الخطط الدراسية في هذه الكليات على مستوى عال ، لكي تواكب التقدم العلمي الكبير ، الذي وصلت اليه مثيلاتها فــي الدول المتقدمة وذلك لضمان ارتفاع مستوى اعداد المتخصص العربي في التربية البدنية والرياضة ، بالمقارنة مع غيره من المتخصصين في مثل هذه المجالات فــي الدول الاخرى ، ولعل هذا الموضوع هو ما سنحاول التصدى له في هذه الدراسة٠

ثانيا : حول موضوع الدراسة الحالية وأهدافها :

تم اختيار موضوع هذه الدراسة ، في أثناء مشاركة الباحث في المؤتمر الدولى للتربية البدنية والرياضة ، الذي أقامتــه منظمة الامــم المتحدة للتربيــة والثقافة والعلوم في باريس عام ١٩٧٦م ٠

ولقد وضعت امام الدراسة الحالية مهام تحقيق الاهداف التالية :

(١) عرض وتحليل الخطط الدراسية في كليات ومعاهد التربية البدنية والرياضة التي أمكن الحصول عليها ٠

(٢) مقارنة الخطط الدراسية في الكليات والمعاهد المشار اليها بالخطة الدراسية التي تطبق حاليا في قسم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الرياض٠

(٣) تقديم مجموعة من المقترحات الموضوعية للاستفادة منها عند تعديــل خطط الدراسة بقسم التربية البدنية ٠ واعــداد بعض التوصيــات التــي يمكــن الاستعانة بها عند اعداد الخطة الدراسية لكلية التربية الرياضية المقترح انشاؤها بجامعة الرياض ٠

ولعل تلك الدراسة أن تساهم أيضا في القاء الضوء على نوعية وعدد المواد الدراسية في كليات ومعاهد التربية البدنية والرياضة في بعض دول العالم ، الى جانب حجم ساعات تدريس هذه المواد ٠ الامر الذي يساهم بالتالى في عقد بعض

المقارنات الموضوعية بين الخطط والبرامج الدراسية مع الكليات المماثلة في الدول العربية · تلك المقارنات التي تعمل على اعطاء صورة موضوعية عن كيفية اعداد قادة التربية البدنية والرياضة في بلادنا العربية مقارنا ببعض الدول الاخرى ·

ولقد أجريت الدراسة في الفترة الزمنية من ابريل ١٩٧٦م حتى مارس ١٩٧٨م ، كما تم تحليل خطط الدراسة بقسم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الرياض في الفترة من يناير ١٩٧٩م حتى مايو ١٩٧٩م · ويلاحظ أن المادة العلمية الاساسية التي تم جمعها قد أعدت بواسطة الاتحاد الدولى للتربية البدنية بالتعاون مع منظمة اليونسكو ، بالاضافة الى مجموعة المراجع المتخصصة والوثائق المتعلقة بخطط الدراسة في كليات ومعاهد التربية البدنية والرياضة ·

ثالثا : أهم الحقائق التي تم جمعها في هذه الدراسة :

١ ـ تم تحليل الخطط الدراسية في (٥٤) معهدا وكلية متخصصة في التربية البدنية والرياضة القائمة في (٤٣) دولة من مختلف دول العالم ·

٢ ـ ولقد أسفر التصنيف الجغرافي للدول المشار اليها عن بعض الحقائق التي منها على سبيل المثال لا الحصر ، أن عدد الدول العربية قد بلغ أربع دول فقط وهي : الجزائر وتونس والعراق ومصر · وتم التعرف على الخطط والبرامج الدراسية لاربع معاهد وكليات التربية الرياضية بها ·

كما ظهر أن دول غرب أوروبا قد وصل عددها الى نحو خمس عشرة دولة ولقد تم التعرف على الخطط والبرامج الدراسية في واحد وعشرين معهدا وكلية متخصصة في التربية البدنية والرياضة ·

كما تبين أن دؤل شرق أوروبا قد وصل عددها الى سبع دول ، وتم التعرف على الخطط والبرامج الدراسية في تسع معاهد وكليات التربية البدنية والرياضة·

وبلغ عدد دول الامريكيتين اثنتي عشرة دولة ، وتم التعرف على الخطط والبرامج الدراسية في نحو خمسة عشر معهدا وكلية للتربية البدنية والرياضية ·

أما الدول الآسيوية واستراليا فقد بلغ عددها خمس دول فقط ، وتم التعرف على الخطط والبرامج الدراسية في خمس معاهد وكليات للتربية البدنية والرياضة · (جدول رقم ١) ·

٣ ـ ومن حيث اجمالى سنوات الدراسة في معاهد وكليات التربية البدنية والرياضة ، موضوع الدراسة ، تبين أن هناك ستة معاهد وكليات مدة الدراسة بها (عامان فقط) ، كما أن هناك اثنا عشر معهدا وكلية مدة الدراسة بها (ثلاثة أعوام) ، في حين أن هناك اثنين وثلاثين معهدا وكلية مدة الدراسة بهم (أربعة أعوام) ٠ كما تبين أن هناك أربعة معاهد وكليات مدة الدراسة بهم (خمسة أعوام دراسية) ٠

٤ ـ وبحساب اجمالى عدد ساعات الدراسة بالكليات والمعاهد موضوع الدراسة وعددها (٥٤) معهدا وكلية من (٤٣) دولة من مختلف دول العالم تبين أنه يتراوح ما بين (١٣٥٤) ساعة الى (٢٧٠٠) ساعة دراسية زمنية في الكليات والمعاهد التي مدة الدراسة بها عامان فقط بمتوسط عدد ساعات قدره (١٩٢٤) ساعة في هذه النوعية من الكليات والمعاهد (٦)٠

أما المعاهد والكليات التي مدة الدراسة بها ثلاثة أعوام دراسية فقط ، كان اجمالى عدد ساعات الدراسة بها يتراوح ما بين (٩٠٤) ساعة الى (٤٣٧٦) ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره (٢٥٩١ ساعة) في هذه النوعية من الكليات والمعاهد٠

في حين أن المعاهد والكليات التي بها مدة الدراسة أربعة أعوام دراسية يتراوح اجمالى عدد الساعات بها طوال فترة الدراسة من (١٥٧٤) ساعة الى (٥٧٦٠) ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره (٣١٦٤ ساعة) في هذه النوعية من الكليات والمعاهد ٠

جدول رقم (١)

بيان التوزيع الجغرافي للدول التي توجد بها كليات ومعاهد للتربية البدنية والرياضة في الدراسة الحالية (٤٣ دولة)

البيـــان	عدد الدول	عدد المعاهد والكليات
الدول العربية	٤	٤
دول غرب أوروبا	١٥	٢١
دول شرق أوروبا	٧	٩
دول الامريكتين	١٢	١٥
دول آسيا واستراليا	٥	٥
اجمالـــي	٤٣	٥٤

وأخيرا ظهر أن المعاهد والكليات التـي مـدة الدراسة بهـا خمس سنوات دراسية يتراوح اجمـالى عدد الساعات الدراسية بهـا من (٢٩٧٠ ساعة) الى (٤٧٥٠ ساعة) بمتوسط عدد ساعات قدره (٣٨٢٨ ساعة) في هذه النوعية من الكليات والمعاهد ٠ وبصورة اجمالية نجد أن متوسط عدد ساعات الدراسة في كافة المعاهد والكليات موضوع هذه الدراسة وعددها (٥٤ معهدا وكلية) علـى اختلاف عدد سنوات الدراسة بها قـد وصل الى (٢٩٤٨ ساعـة) بوجه عام ٠ (جدول رقم ٢) ٠

جدول رقم (٢)

بيان معاهد وكليات التربية البدنية والرياضة طبقا لعدد سنوات الدراسة ومتوسط ساعات الدراسة
(٥٤ معهد وكلية)

البيـــان	عدد ساعـات خطط الدراسة			
	العدد	أقل رقم	أعلى رقم	المتوسط العام
معاهد وكليات مدة الدراسة بها عامان دراسيان ٠	٦	١٣٥٤	٢٧٠٠	١٩٢٤
معاهد وكليات مدة الدراسة بها ثلاثة أعوام دراسية ٠	١٢	٩٠٤	٤٣٧٦	٢٥٩١
معاهد وكليات مدة الدراسة بها أربعة أعوام دراسية ٠	٣٢	١٥٧٤	٥٧٦٠	٣١٦٤
معاهد وكليات مدة الدراسة بها خمسة أعوام دراسية ٠	٤	٢٩٧٠	٤٧٥٠	٣٨٢٨
اجمالى	٥٤	متـوسط عـــدد الساعات في كافة المعاهد والكليات		٢٩٤٨

٥ ـ وبحساب حجم الساعات الدراسية المخصصة للمواد النظرية بالمقارنة بالمواد العمليـة في خطط الدراسة بكليات التربيـة البدنيـة والرياضية التي تكون مدة الدراسة بها أربع سنوات دراسية ، تبين أن المتوسط العام لنسبة المواد النظرية قد بلغ نحو ٧ر٤٣٪ ، أما المتوسط العام لنسبة المواد العملية فقد بلغ نحو ٣ر٥٦٪ (جدول رقم ٣) ٠ ويلاحظ أننا سنقتصر في الدراسة الحالية على هذا النوع من المعاهد والكليات ، نظرا لانه الأكثر شيوعا ، كما أنه يماثل مدة الدراسة في أغلب كليات التربية البدنية والرياضة في الدول العربية ٠

جدول رقم (٣)

بيان اجمالي ساعات الدراسة الفعلية ونسبة ساعات المواد النظرية والعملية في معاهد وكليات التربية البدنية والرياضة التي مدة الدراسة بها ٤ سنوات دراسية (٣٢ معهد وكلية)

م	اسم المعهد او الكلية	الدولة	عدد ساعات خطط الدراسة	نسبة ساعات المواد النظرية	نسبة ساعات المواد العملية
١	معهد سانتياجو	شيل	٥٧٦٠	٤٤٪	٥٦٪
٢	اكاديمية أمستردام	هولندا	٥١٢٠	٤١٪	٥٩٪
٣	معهد هاجيو	هولندا	٤٧٢٠	٢٨٪	٧٢٪
٤	معهد أكوادور	أكوادور	٤٢٦٠	٣٥٪	٦٥٪
٥	المعهد المركزي للثقافة البدنية بموسكو	الاتحاد السوفياتي	٤٠٠٤	٥٨٪	٤٢٪
٦	معهد تيلبورج	هولندا	٣٨٧٦	٢٨٪	٧٢٪
٧	المركز القومي للرياضة	الجزائر	٣٨٠٢	٤٢٪	٥٨٪
٨	معهد المكسيك	المكسيك	٣٦٤٥	٤٣٪	٥٧٪
٩	معهد مونت فيدو	أورجواي	٣٤٦٨	٤٢٪	٥٨٪
١٠	جامعة لوفيان	بلجيكا	٣٤٤٥	٥٠٪	٥٠٪
١١	جامعة بروكسل	بلجيكا	٣٤٤٥	٥٠٪	٥٠٪
١٢	معهد مونتريال	كندا	٣٢٤٠	٤٦٪	٥٤٪
١٣	معهد كريس وايرب انسب	فرنسا	٣٢٢٩	٦٠٪	٤٠٪
١٤	معهد بودابست	المجر	٣١٧٧	٣٤٪	٦٦٪
١٥	معهد بوجوتا	كولومبيا	٣٠٩٠	٣٥٪	٦٥٪
١٦	معهد ديمتروف	بلغاريا	٣٠٧٥	٣٨٪	٦٢٪
١٧	كلية أوسر وست شستر (بنا) بنسلفانيا	الولايات المتحدة الامريكية	٢٩٨٨	٥٦٪	٤٤٪
١٨	معهد مانيللا	الفلبين	٢٩١٦	٦٢٪	٣٨٪
١٩	جامعة أيوجين أوريجون	الولايات المتحدة الامريكية	٢٨٣٠	٥٤٪	٤٦٪
٢٠	معهد يوغوسلافيا	يوغوسلافيا	٢٧٩٠	٥٠٪	٥٠٪
٢١	جامعة بغداد	العراق	٢٧٩٠	٣٣٪	٦٧٪
٢٢	معهد فيرليبس زيهنج ـ جامعة جراز	النمسا	٢٧٧٢	٢٢٪	٧٨٪
٢٣	معهد وارسو	بولندا	٢٧٣٦	٣٨٪	٦٢٪
٢٤	كلية التربية الرياضية بالقاهرة ـ للبنين	مصر	٢٧١٥	٣٢٪	٦٨٪
٢٥	معهد هال نيوستادت	المانيا الديمقراطية	٢٦٩١	٥٣٪	٤٧٪
٢٦	المعهد القومي بلشبونة	البرتغال	٢٦٧٠	٦١٪	٣٩٪
٢٧	معهد كينزون سيتي	الفلبين	٢٤٤٨	٦٢٪	٣٨٪
٢٨	معهد ليدز للبنين	بريطانيا	٢٤٣٤	٣٥٪	٦٥٪
٢٩	معهد دارمستادت	المانيا الغربية	١٩٣٦	١٨٪	٨٢٪
٣٠	معهد جيفاسكولا	فنلندا	١٨٢٥	٣٦٪	٦٤٪
٣١	معهد طوكيو	اليابان	١٧٧٠	٨٠٪	٢٠٪
٣٢	معهد ساربروكن	المانيا الغربية	١٥٧٤	١٨٪	٨٢٪
	اجمالي المتوسط العام		٣١٦٤	٧ر٤٣٪	٣ر٥٦٪

٦ ــ وحول بيان المواد الدراسية التي تدرس في الكليات والمعاهد المتخصصة في التربية البدنية والرياضة والتي تيسر الحصول عليها في هذه الدراسة ، فقد تبين أن مجموعات المواد الدراسية تصل الى ما يزيد عن (٥٠ مقررا) دراسيا نظريا وعمليا يتم تدريسها بطريقة مجمعة أو لكل مقرر على حدة وتحت أسماء مختلفة نسبيا من معهد لآخر ، وفضلا عن المقررات المتعلقة بالمعسكرات ورياضات الخلاء التي تؤدى في غير مواعيد الدراسة العادية٠ ولقد وضحت الدراسة الحالية، بيان تكرارات هذه المقررات الدراسية والنسبة المئوية لكل مقرر منهم كالتالى :

(١) الرياضيات والاحصاء :

تكررت هذه المجموعة من المواد في ٢٠ كلية ومعهدا بنسبة نحو ٣٧ر٠٣٪ من اجمالى الكليات والمعاهد موضوع هذه الدراسة ، وجاءت هذه النوعية من المواد في مقررات تحت الاسماء التالية : (الاحصاء) تكررت في ١٤ معهدا وكلية بنسبة نحو ٢٥ر٩٣٪ ، وجاء مقررا (الرياضيات) ، و (الرياضيات والاحصاء) في ثلاثة معاهد وكليات بنسبة نحو ٥ر٥٦٪ لكل مقرر منهما على حدة ٠

كما ظهر أن عدد ساعات الدراسة لكل مقرر من هذه المقررات موزعا على الصفوف الدراسية ، يتراوح ما بين ٢٠ ساعة ، ١٢٠ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره ٥٦ ساعة لهذه النوعية من المقررات بوجه عام ٠

(٢) التشريح ووظائف الاعضاء :

تبين لنا هنا أن هذه المجموعة من المواد وبعض المقررات المتعلقة بها تدرس بصورة منفردة أو بصورة مجمعة ، ولقد ظهر أن هذه النوعية من المقررات قد وردت في الخطط الدراسية للمعاهد والكليات موضوع هذه الدراسة (١٠٠ مرة) بنسبة نحو ١٨ر١٨٥٪ ويعني ذلك أن نسبة كبيرة من هذه المقررات تدرس أكثر من مرة (تحت اسم التشريح منفردا ، أو تحت اسم وظائف الاعضاء منفردة) وان كانت أحيانا تدرس بصورة مجمعة أو تحت مسميات أخرى كالتالى :

علم وظائف الاعضاء يدرس في (٤٢) معهدا وكلية بنسبة نحو ٧٨ر٧٧٪ ، وعلم التشريح يدرس في (٤١) معهدا وكلية بنسبة نحو ٩٣ر٧٥٪ ، وجاء علم التشريح وعلم وظائف الاعضاء بصورة مجمعة في سبعة معاهد وكليات بنسبة نحو ٩٦ر١٢٪ ، وارتبط علم التشريح بعلم الحركة في معهدين بنسبة نحو ٧ر٣٪ وكذلك جاء علم الأنسجة في معهدين فقط بنسبة نحو ٧ر٣٪ ، ثم جاءت مواد (علم البيولوجيا) ، (التجارب العلمية لعلم وظائف الاعضاء) (فسيولوجيا الرياضة) ، (التشريح والمعامل) ، (بنيان جسم الانسان) (بنيان الجسم وعلم الغدد الصماء) مرة واحدة بنسبة نحو ٨٥ر١٪ لكل مقرر منها ٠

كما تبين أن عدد ساعات الدراسة لكل مقرر من هذه المجموعة موزعا على الصفوف الدراسية يتراوح ما بين ١٠ ساعات دراسية حتى تصل الى ٤٠٠ ساعة دراسية بمتوسط عام قدره ١٢٦ ساعة لهذه النوعية من المواد الدراسية بوجه عـام ٠

(٣) المواد التربوية والعلوم الانسانية :

تكررت هذه المواد ومشتقاتها تحت الاسماء المتنوعة سواء بطريقة مجمعة مع مواد أخرى أو كل مادة على حدة ٧٩ مرة بنسبة ٢٩ر١٤٦٪ مـن اجمالى المعاهـد والكليات موضوع الدراسة ٠ أي أن هناك بعض المقررات المشتقة من هذه المواد تدرس أكثر من مرة كالتـالى : علـم النفس ٤١ مرة بنسبـة نحو ٩٣ر٧٥٪ ، علم الاجتماع ١٠ مرات بنسبة نحو ٥ر١٨٪ ، علـم الاجتمـاع والاقتصاد السياسى ٩ مرات بنسبة ٦٧ر١٦٪ علم الاقتصاد السياسى ٤ مرات بنسبة نحو ٤١ر٧٪ ، علم النفس العام والخاص ، وعلم الاجتماع التربوى مرتان لكل نوعية بنسبة نحو ٧ر٣٪ لكل منهما٠ علم الاجتماع والتربية السياسية ٣ مرات بنسبة نحو ٥٦ر٥٪، وتكررت مقررات (علم النفس العام والتربوى ، وسيكولوجية الطفولة والمراهقة، وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم النفس والاجتماع والتربيـة مجتمعة ، وعلـم الاجتماع لوقت الفراغ ، والسياسات الاجتماعية والاقتصاد) مرة واحدة لكل مقرر فيها بنسبة نحو ٨٥ر١٪ ٠ وظهر أن عدد ساعات الدراسة لهذه المقررات موزعا على الصفوف الدراسية يتراوح ما بين (١٠ ساعات) حيث يصل الى (٥٥ ساعة) ، بمتوسط قدره نحو (١٢٥ ساعة) لهذه النوعية من المواد الدراسية بوجه عام ٠

(٤) التنظيم في التربية البدنية :

تكررت هذه المواد سواء بطريقة مجمعة أو منفصلة في (١٣ معهدا وكلية) بنسبة نحو ٠٧ر٢٤٪ من اجمالى المعاهد والكليات موضوع الدراسة ، وظهر أن مقرر التنظيم قد تكرر ٥ مرات بنسبة نحو ٢٦ر٩٪ ومقرر تنظيم التربية الرياضية ٣ مرات نسبة نحو ٥٦ر٥٪ ومقرر التنظيم والادارة ٣ مرات بنسبة نحو ٥٦ر٥٪ وان مقرري التنظيم الرياضى ، والتنظيـم والادارة مشتركـا مـع مقرر التربيـة السياسية تكرارا مرة واحدة بنسبة ٨٥ر١٪ لكل منهما ٠ وظهر أن عدد ساعات الدراسة يتراوح بين (عشر ساعات) وما بين (١٢٠ ساعة) بمتوسط قدره نحو (٧٠ ساعة) لهذه النوعية من المواد الدراسية بوجه عام ٠

(٥) اللغات القومية والاجنبية :

تكررت هذه المواد الخاصة باللغات القومية أو الاجنبيـة في (٣٣ معهـدا وكلية) بنسبة نحو ١١ر١٦٪ من اجمالى المعاهد والكليات موضوع الدراسة٠ ولقد تبين أن عدد ساعات الدراسة لمقررات اللغات يتراوح ما بين ٥٠ ساعة : ٦٤٨ ساعة بمتوسط قدره نحو ٢٠٥ ساعة لهذه النوعية من المواد الدراسية بوجه عام٠

(٦) الوسائل التعليمية :

تكررت هذه النوعية من المواد تحت أسماء الوسائل السمعية والبصرية في أربع كليات ومعاهد بنسبة نحو ٤ر٧٪ ثم تحت اسم الوسائل التعليمية أو علم التصوير السينمائي في معهد واحد بنسبة نحو ٨٥ر١٪ لكل مادة منهما ٠ أي أن الوسائل السمعية والبصريـة وفروعهـا تكررت ٦ مرات فـي الكليـات والمعاهد موضوع هذه الدراسة والتي عددها ٥٤ معهدا وكلية بنسبة نحو ١١٪ كما تبين أن عدد ساعات الدراسة لهذه النوعية من المواد يتراوح مـا بين ١٥ ساعـة و٦٠ ساعة بمتوسط قدره ٣٥ ساعة ٠

(٧) العلوم التربوية :

تكررت مقررات العلوم التربوية بوجه عام تحت أسماء مختلفة في (٤٠) معهدا وكلية بنسبة نحو (٠٧ر٧٤٪) من اجمالى الكليات والمعاهد موضوع هذه الدراسة ٠ وجاء مقرر (مادة التربية) في مجموعة تكرارات قدرها ٢٦ مرة بنسبة نحو ١٥ر٤٨٪ ، وتلى ذلك مقررات أخرى تحت اسم (التربية والعلوم التربوية)، (العلوم التربوية) ثلاث مرات بنسبة ٥٦ر٥٪ لكل منهما ٠ ثم جاءت مقررات علم (أصول التدريس والعلوم التربوية) ، (التربية وطرق التدريس) مرتيـن بنسبة ٧ر٣٪ لكل منهما ثم جاءت مقررات (التربية وتاريخ التربية) ، (المواد التربوية) ، (تاريخ التربية) ، (رعاية الشباب) مرة واحدة فقط بنسبة نحو ٨٥ر١٪ لكل مقرر منها ٠

كما ظهر أن عدد ساعات الدراسة لهذه النوعية من المقررات يتراوح ما بين ١٠ ساعات و٣٧٨ ساعة بمتوسط قدره ١٣١ ساعة ٠

(٨) المواد والمقررات الاختيارية :

تكررت هذه المجموعة من المواد في ٣٣ معهدا وكلية بنسبة نحو ١١ر٦١٪ من اجمالى الكليات والمعاهد موضوع الدراسة ٠ وجاءت أغلب هذه المواد تحـت اسم (العلوم والمواد الاختيارية) في ٢٦ كلية ومعهد بنسبة نحو ١٥ر٤٨٪ ، ثم

تحت اسم (التخصص) في حالتين فقط بنسبة نحو ٣ر٧٪ ثم تلي ذلك خمسة اسماء مختلفة وهي (مواد اختيارية وحلقات بحث ، ورياضات اختيارية ، التخصص الرياضي الاختيارى ، الاختيارى الاول ، الاختيارى الثاني) وكرر كل اسم من هذه الاسماء مرة واحدة بنسنبة ٨٥ر١٪ لكل منها ٠ وتبين أن عدد ساعات الدراسة لمقررات هذه النوعية من المواد يتراوح ما بين ٤٨ ساعة ، ٦٨٤ ساعة بمتوسط عام قدره نحو ٢٢٠ ساعة ٠

(٩) المواد الفلسفية :

تكررت هذه المجموعة في ٣٠ معهدا وكلية بنسبة نحو ٥٥ر٥٥٪ من اجمالى الكليات والمعاهد موضوع هذه الدراسة وجاء أغلبها في مقررات تحت اسم (الفلسفة) في ٢٥ كلية ومعهد بنسبة نحو ٣ر٤٦٪ ثم تلي ذلك الفلسفة وعلم السياسة في معهدين فقط بنسبة نحو ٧ر٣٪ ثم جاءت مقررات الفلسفة والتربية والفلسفة والعقيدة ، والفلسفة والمنطق مرة واحدة فقط بنسبة نحو ٨٥ر١٪ لكل مقرر منها ٠

ولقد ظهر أن عدد ساعات الدراسة لهذه النوعية من المواد يتراوح ما بين ١٠ ساعات وما بين ٦٠٠ ساعة بمتوسط عام قدره نحو ٤ر١٥٦ ساعة ٠

(١٠) المواد الصحية :

جاءت هذه المجموعة من المواد في ٤٣ معهدا وكلية بنسبة نحو ٦٢ر٧٩٪ من اجمالى الكليات والمعاهد موضوع هذه الدراسة وجاءت أغلب المواد الصحية في مقررات دراسية تحت اسم (الصحة والاسعافات الاولية) في ٢٩ كلية ومعهدا بنسبة نحو ٧ر٥٣٪ وتلي ذلك مقرر الصحة في ١٠ كليات ومعاهد بنسبة نحو ٥ر١٨٪ ثم تكررت مقررات الصحة الاجتماعية والصحة والبيولوجيا والاسعافات الاولية والصحة الخاصة بالرياضة مرة واحدة فقط بنسبة نحو ٨٥ر١٪ لكل مقرر منها ٠

كما تبين أن عدد ساعات الدراسة لهذه النوعية من المواد يتراوح ما بين ٢٤ ساعة و٤٢٥ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ٩٧ ساعة ٠

(١١) علم الحركة :

تبين من البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة أن مواد علم الحركة والتحليل الحركي تدرس في ٣٦ معهدا وكلية بنسبة نحو ٦٦ر٦٦٪ وكانت أسماء مقررات هذه المجموعة هي (علم الحركة وتحليل الحركة والنشاط) في ١١ معهدا

وكلية بنسبة نحو ٣٧ر٢٠٪ ، و (الميكانيكا الحيوية) في ١٥ معهدا وكلية بنسبة نحو ٧٨ر٢٧٪ ، (تحليل الحركة) في ٤ معاهد وكليات بنسبة نحو ٤ر٧٪ ، و (علم الحركة) في ٣ معاهد وكليات بنسبة نحو ٥٦ر٥٪ ، ثم (نظرية الحركة) في معهدين فقط بنسبة نحو ٥٦ر٥٪ ونظريات التحليل الحركي في معهد واحد فقط بنسبة نحو ٨٥ر١٪ ٠

ولقد تبين أن عدد ساعات الدراسة في هذه النوعية من المواد يتراوح ما بين ١٩ ساعة ، ٢٥٠ ساعة بمتوسط عام قدره نحو ٧٢ ساعة ٠

(١٢) الاختبارات والمقاييس :

تبين أن هذه المجموعة من المواد قد جاءت في ٢٣ معهدا وكلية بنسبة نحو ٥٩ر٤٢٪ من اجمالى الكليات والمعاهد موضوع هذه الدراسة ٠ وجاءت هذه النوعية من المواد في مقررا تحت اسم (الاختبارات والمقاييس البيولوجية) في ١٦ كلية ومعهدا بنسبة نحو ٦ر٢٩٪ ثم تحت اسم (المقاييس الحيوية) في ٣ معاهد وكليات بنسبة نحو ٥٦ر٥٪ ، ثم تحت اسم (الاختبارات والمقاييس والميكانيكا الحيوية) في معهدين فقط بنسبة نحو ٧ر٣٪ ثم تحت اسم (القياسات البيومترية والاختبارات البيولوجية) في معهد واحد بنسبة ٨٥ر١٪ كما تبين أن عدد ساعات الدراسة لهذه النوعية من المواد يتراوح ما بين ٢٠ ساعة الى ٢١٠ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ٦٠ ساعة ٠

(١٣) القوانين والتشريعات :

ولقد تبين أن هذه النوعية من المواد الدراسية تدرس في ١٤ كلية ومعهدا بنسبة نحو ٢٦٪ من اجمالى عدد الكليات والمعاهد موضوع هذه الدراسة ، وجاءت هذه المواد في مقررات تحت اسم مادة (التنظيم والتشريع) في ١١ معهدا وكلية بنسبة نحو ٣٧ر٢٠٪ ثم تكررت مواد (القانون العام) و (التنظيمات) و (سوء التصرف في القوانين) مرة واحدة بنسبة ٨٥ر١٪ لكل مقرر منها ٠ كما ظهر أن عدد ساعات الدراسة لهذه النوعية من المواد يتراوح ما بين ٢٦ ساعة و١٢٠ ساعة بمتوسط عدد قدره نحو ٧١ ساعة ٠

(١٤) التربية البدنية المعدلة :

ظهر أن هذه المجموعة من المواد الدراسية تدرس بصورة منفردة في ٦ معاهد وكليات بنسبة نحو ١١ر١١٪ ٠ وجاءت هذه المواد تحت أسماء المقررات التالية : (التربية البدنية المعدلة) ، و (التمرينات العلاجية) في معهدين فقط بنسبة

نحو ٧ر٣٪ لكل منهما ، ثـم جـاءت مقررات (اصلاح تشوهـات الجسم) ثـم (الخواص) مرة واحدة بنسبة ٨٥ر١٪ لكل مقرر منها ٠ كما تبين أن عدد ساعات الدراسة لكل مقرر تتراوح ما بين ١٦ ساعة ، ١١٠ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره ٧٤ ساعة ٠

(١٥) نظريات التربية البدنية والرياضة :

وتبين أيضا أن هذه المجموعة من المواد تدرس في ٣٩ معهدا وكلية بنسبة نحو ٢٢ر٧٢٪ ٠

وجاء أغلب هذه المواد في مقررات تحت اسم (نظريات التربية البدنية) في ٣٤ معهدا وكلية بنسبة نحو ٦٣٪ ، ثم جاءت بعد ذلك تحـت الاسماء التاليـة ، (نظريات وطرق) ، (النظريات والطرق في التربيـة البدنيـة) ، (نظريـات الرياضة) ، (نظريات ومدخل التربية البدنية) ، (نظريـات التربيـة البدنيـة والتحليل الحركي) ، وتكررت كل هذه الاسماء مرة واحدة بنسبة ٨٥ر١٪ لكل مقرر منها ٠

ولقد تبين أن عدد ساعات الدراسة لمواد هذه المجموعة يتراوح ما بين ٢٥ ساعة ، ٦١٥ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره ١٤٦ ساعة ٠

(١٦) تاريخ التربية البدنية :

تبين أن هذه المادة قد وردت في (٤٢) معهدا وكلية بنسبة نحو ٧٨٪ من اجمالى المعاهد والكليات موضوع هذه الدراسة ، وتحت نفس الاسم ٠ كما ظهر أن عدد ساعات الدراسة في مقررات هذه المادة يتراوح ما بين ١٢ ساعة ، ٣١٢ ساعة ، بمتوسط عدد ساعات قدره ٧٣ ساعة لهذه المادة بصفة عامـة بالنسبـة للمعاهد والكليات التي تدرس بها ٠

(١٧) علم المناهج :

وردت هذه النوعية من المواد في ٢٧ كلية ومعهدا بنسبـة نحو ٥٠٪ مـن اجمالى المعاهد والكليات موضوع هذه الدراسة ٠ وقد ارتبطت هذه المادة في بعض الاحيان ببعض المواد الاخرى ، فجاءت تحت اسم (علم المناهج) فـي ٢٢ كليـة ومعهدا بنسبة نحو ٧٤ر٤٠٪ ، ثم تحت اسم (علم المناهج ونظريات التعليم) في ٤ معاهد وكليات بنسبة نحو ٤ر٧٪ ثم (علم المناهج ونظريات طرق التدريس) في معهد واحد بنسبة نحو ٨٥ر١٪ ٠

ولقد تبين كذلك أن عدد ساعات تدريس مقررات هذه المواد يتراوح ما بين ٢٠ ساعة ، ٣٢٠ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ١٤٠ ساعة ٠

(١٨) الترويح والمعسكرات :

ظهر في الدراسة الحالية أن هذه النوعية من المواد قد وردت في (٤٤) كلية ومعهدا بنسبة نحو ٥ر٨١٪ من الكليات والمعاهد موضوع هذه الدراسة ، وكان تفاصيل تدريس هذه المواد كالتالى : (معسكرات الترويح ووقت الفراغ) جاءت في ٣٠ معهدا وكلية بنسبة نحو ٥ر٥٥٪ ٠ والترويح وتنظيم أوقات الفراغ في ١١ كلية ومعهد بنسبة نحو ٣ر٢٠٪ ثم جاءت مادة الرحلات والجوالة والعاب الخلاء في ٣ معاهد وكليات بنسبة نحو ٥ر٥٪ ٠ ولقد ظهر أيضا أن عدد ساعات تدريس مقررات هذه المواد قد وضح في ٣٤ معهدا وكلية فقط حيث كلن يتراوح ما بين ٦ ساعات ، ٤٥٠ ساعة بمتوسط عام قدره نحو ١١٦ ساعة في هذه المعاهد ٠ كما ظهر أن بقية المعاهد وضحت التدريس في هذه المواد بعدد الايام والاسابيع حيث ظهر أن متوسط عدد أيام حضور الطلاب للمعسكرات في تسع من هذه الكليات والمعاهد يصل الى ٣٦ يوما طوال فترة الدراسة وتتراوح مدة هذه المعسكرات ما بين عشرة أيام وستة أسابيع ، كما تبين أن طلاب أحد المعاهد يحضرون خمسة معسكرات طوال فترة الدراسة وان كانت لم تبين عدد أيام هذه المعسكرات على وجه التحديد ٠

(١٩) حلقات البحث :

تبين أن المقررات الدراسية المتعلقة بحلقات البحث قد جاءت في ١٨ كلية ومعهدا بنسبة نحو ٣٣ر٣٣٪ كما اتضح أن نوعية هذه المقررات قد تكررت في (١١) معهدا وكلية بنسبة نحو ٣٧ر٢٠٪ تحت اسم (حلقة بحث) ، ثم تكررت تحت اسم (البحث العلمي) في ثلاثة معاهد وكليات بنسبة نحو ٥ر٥٦٪ ثم جاءت مقررات (حلقات بحث التربية الرياضية) ، (حلقات بحث تاريخ التربية الرياضية) ، و (اعداد بحث وحلقة بحث) ، و (رسالة علمية) مرة واحدة بنسبة ٨٥ر١٪ لكل مقرر منها ٠

وظهر أن عدد الساعات المخصصة لتدريس مقررات هذه المواد يتراوح ما بين ١٠ ساعات ، ٢٢٠ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره ٨٢ ساعة بالنسبة للمعاهد والكليات التي تدرس هذه النوعية من المواد ٠

(٢٠) الطبيعة والكيمياء الحيوية والأحياء :

ظهر أن هذه المجموعة من المواد الدراسية قد تكررت ٤٨ مرة بنسبة نحو ٨٨ر٨٨٪ ، كما تبين أن مقررات هذه المواد قد تكررت تحت أسماء عديدة مجمعة أو منفردة أو مشتركة مع المواد القريبة منها كالتالى : (علم الاحياء) تكرر ١٢ مرة بنسبة نحو ٢ر٢٢٪ ، (الكيمياء الحيوية) تكررت ٩ مرات بنسبة نحو ٦٧ر١٦٪ ، ثم جاءت مادتا (الكيمياء) ، و (الطبيعة) ٨ مرات بنسبة نحو ٨١ر١٤٪ لكل مادة منهما ، ثم تكررت مادتا (الكيمياء والكيمياء الحيوية) مرتين فقط بنسبة ٧ر٣٪ ، وأعقب ذلك مواد (معمل طبيعة) ، (طبيعة وكيمياء) ، (طبيعة ورياضيات) ، (معمل الكيمياء والكيمياء الحيوية) ، (الكيمياء والطبيعة والاحياء) ، (بيولوجيا الرياضة) ، (البيولوجيا وعلم الأنسجة) حيث جاءت كل مادة منها مرة واحدة فقط بنسبة نحو ٨٥ر١٪ لكل منها ·

ولقد تبين أن عدد الساعات المخصصة لتدريس مقررات هذه النوعية من المواد يتراوح ما بين ١٢ ساعة ، ٢٣١ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ٨٠ ساعة ·

(٢١) العلاج الطبيعي والطب الرياضى :

ظهر من هذه الدراسة أن هذه النوعية من المواد قد تكررت نحو ٣٧ مرة بنسبة نحو ٥١ر٦٨٪ ، وظهر كذلك أن مادة (العلاج الطبيعي) بمفردها قد تكررت ٢٧ مرة بنسبة نحو ٥٠٪ ثم مادة (الطب الرياضى) ٤ مرات بنسبة نحو ٤ر٧٪ ، ثم جاءت مواد (التدليك الصحي) ، (والتدليك والعلاج الطبيعي) ، (علم الامراض والعلاج الطبيعي) ، (والعلاج الطبيعي والتشوهات) ، (ورفع الاثقال كعلاج) ، (وعلم الامراض العام) قد جاءت كل مادة منها مرة واحدة فقط بنسبة نحو ٨٥ر١٪ ·

ولقد ظهر أيضا أن عدد ساعات تدريس مقررات هذه النوعية من المواد يتراوح ما بين ٢٥ ساعة ، ١٢٥ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ٥٨ ساعة ·

(٢٢) الفنون الجميلة والآداب :

كما ظهر أن هذه النوعية من المواد قد تكررت١٩ مرة بنسبة نحو ١٨ر٣٥٪، وظهر أيضا أن مقررات هذه النوعية من المواد قد اشتملت على (الفنون والموسيقى والآداب وطرق الالقاء والتربية الفنية ···) كما اتضح أن عدد ساعات تدريس

هذه النوعية من المواد يتراوح ما بين ١٢ ساعة ، ٧٠٥ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ١٢٣ ساعة ٠

(٢٣) الفولكلور والايقاع :

وردت هذه النوعية من المواد (٥٣) مرة بنسبة نحو ١٤ر٩٨٪ ، ولقد اشتملت على مواد الايقاع في ١٨ معهد وكلية بنسبة نحو ٣ر٣٣٪ ، ومواد الفن الشعبي في ١٤ معهد وكلية بنسبة نحو ٢٦٪ ثم الفن الشعبي والايقاع في ٧ معاهد وكليات بنسبة نحو ١٣٪ ٠ ثم (الفن الشعبي) و (الموسيقى والحركة) تكررت كل مادة منهما مرتين بنسبة نحو ٧ر٣٪ ٠ وأعقب ذلك تسع مواد أخرى متعلقة بهذه النوعية حيث تكررت كل مادة منها مرة واحدة بنسبة نحو ٨٥ر١٪ وظهر أيضا أن عدد ساعات تدريس مقررات هذه النوعية من المواد يتراوح ما بين ١٠ ساعات ، ٣٣٠ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ١٢٢ ساعة ٠

(٢٤) نظريات وطرق التدريس :

ظهر أن هذه النوعية من المواد قد وردت في ١٤ كلية ومعهدا فقط بنسبة نحو ٢٦٪ من اجمالى عدد الكليات موضوع هذه الدراسة ، وظهر أن عدد ساعات تدريس مقررات هذه المواد يتراوح ما بين ٣٢ ساعة ، ١٠٠٧ ساعات موزعة على سنوات الدراسة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ٢٣٠ ساعة ٠

(٢٥) التمرينات والجمباز :

تبين لنا أيضا أن التمرينات والجمباز تدرس بنوعياتها المختلفة بتكرارات قدرها ٧٩ مرة بنسبة نحو ٧٩ر١٤٦٪ أي أنها تدرس أكثر من مرة تحت أسماء مختلفة في الكليات والمعاهد موضوع هذه الدراسة ، حيث تبين أن الجمباز الأولمبي يتكرر ٢٣ مرة بنسبة نحو ٥٩ر٤٢٪ والتمرينات البدنية ١٧ مرة بنسبة نحو ٥ر٣١٪ والجمباز العام ١١ مرة بنسبة نحو ٣ر٢٠٪ ، والتمرينات والجمباز ٨ مرات بنسبة نحو ٨ر١٤٪ وجمباز الأجهزة ٥ مرات بنسبة نحو ٢ر٩٪ والتمرينات الاساسية٣ مرات بنسبة نحو ٥ر٥٪ ثم هناك ألعاب الجمباز ونظريات الجمباز حيث تكررت كل مادة منهما بنسبة نحو ٧ر٣٪ لكل منهما ٠ ثم تبين أن هناك ٨ أسماء أخرى لهذه النوعية من المواد تكررت كل منهم مرة واحدة فقط بنسبة نحو ٨٥ر١٪ ٠ وظهر كذلك أن عدد ساعات تدريس مقررات هذه النوعية من المواد يتراوح ما بين ٣٠ ساعة و٦٦٠ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره ٢٢١ ساعة ٠

(٢٦) الألعاب :

وردت هـذه النوعية مـن المواد على اختـلاف أنواعهـا ٦٩ مرة بنسبة نحو ١٢٧ر٧٧٪ أي أن هذه المواد تكررت في الكليات والمعاهد موضوع هذه الدراسة ولقد اشتملت بوجه عام على ألعاب الكرة (قدم ـ سلة ـ يد ـ طائرة) والالعاب الصغيرة ونظريات الالعاب والمسابقات الرياضية ٠

وظهر أن عدد ساعات تدريس مقررات هذه النوعية من المواد بصورة منفردة أو بصورة مجمعة يتراوح ما بين ٢٠ ساعة ، ٨٤٠ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ٢٣٥ ساعة ٠

(٢٧) ألعاب الميدان والمضمار :

وردت هذه النوعية من المواد التخصصية في ٤٨ معهدا وكلية بنسبة نحو ٨٩٪ ، كما ظهر أن اجمالى عدد ساعات الدراسة لمقررات هذه المواد يتراوح ما بين ٣٠ ساعة ، ٧٥٥ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ٢١٤ ساعة ٠

(٢٨) السباحة :

وردت هذه المادة في ٤٥ معهدا وكلية بنسبة نحو ٣٣ر٣٨٪ ، كما ظهر أن اجمالى عدد ساعات الدراسة لمقررات هذه المادة يتراوح ما بين ٣٠ ساعة ، ٣٣٠ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ١٣٤ ساعة ٠

(٢٩) الرياضات والمنازلات :

ويقصد بالرياضات والمنازلات مجموعة المقررات الخـاصة بمواد الملاكمـة والسلاح والمصارعة وجاءت هذه النوعية من المواد في ٢٥ معهدا وكلية بنسبة نحو ٢٩ر٤٦٪ وكان متوسط عدد ساعات تدريس مقررات هذه المواد بصورة مجمعة أو بصورة منفردة يتراوح ما بين ٤٣ ساعة ، ٤٨٠ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ٢٢١ ساعة ٠

(٣٠) التدريب العملى :

تبين أن التدريب العملى قد ورد في ٤٤ كلية ومعهدا بنسبة نحو ٤٨ر٨١٪ من اجمالى عدد الكليات والمعاهد موضوع هذه الدراسة كما تبين أن عدد الساعات المخصصة لهذه المادة يتراوح ما بين ٨٠ ساعة و٧٦٨ ساعة بمتوسط عدد ساعات

قدره نحو ٢٤٤ ساعة في ٤٠ معهدا فقط ، حيث تبين أن هناك أربعة معاهد قد وضحت وقت التدريب بالاسابيع حيث يتراوح عدد اسابيع التدريب ما بين ٣ أسابيع ، ١٩ اسبوعا كما أن هناك معهدين من جمهورية تشيكوسلوفاكيا وضحا الفترة المخصصة للتدريب العملي بالساعات والايام حيث ظهر أن عدد الساعات لكل منهما ١٧٥ ساعة بالاضافة الى ٢٨ يوما للتدريب العملي طوال فترة الدراسة٠

(٣١) علم التدريب :

ورد في ٦ كليات ومعاهد بنسبة نحو ١١ر١١٪ كما يتراوح عدد ساعات تدريس هذه المادة من (٣٦ ساعة) حتى (٢٣٠ ساعة) ٠ وكان متوسط عدد ساعات تدريس هذه المادة نحو ١٠٨ ساعة ٠

(٣٢) التزحلق على الجليد :

وردت هذه المادة في ٨ كليات ومعاهد بنسبة نحو ١٥٪ ويخصص لتدريس هذه المادة معسكرات خاصة تتراوح مدتها ما بين ١٤ يوما حتى ٣٣ يوما ٠

(٣٣) التاريخ العام :

وتدرس هذه المادة في ٥ كليات ومعاهد بنسبة نحو ٢٥ر٩٪ كما أن عدد ساعات تدريس هذه المادة يتراوح ما بين خمس ساعات حتى ١٠٨ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ٧٦ ساعة ٠

(٣٤) المواد القومية :

ظهر أنها تدرس في ٥ معاهد وكليات كذلك بنسبة نحو ٢٥ر٩٪ كما ظهر أن عدد ساعات التدريس لمثل هذه المواد يتراوح ما بين ٤٥ ساعة الى ٤٤٠ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ١٨٠ ساعة ٠

(٣٥) التربية العسكرية :

تبين أن مقررات التربية العسكرية تدرس في خمس كليات ومعاهد بنسبة نحو ٢٥ر٩٪ كما تبين أن عدد الساعات يتراوح ما بين ٢٥ ساعة الى ٧٢ ساعة بمتوسط عدد ساعات قدره نحو ٣٥ ساعة في أربعة معاهد فقط ، أما المعهد الخامس فيخصص معسكرات في الاجازات الصيفية لتدريس هذه المادة ٠

وأخيرا فانه بالاضافة الى كل ما سبق ، تبين أن هناك بعض المواد والمقررات الدراسية التي وردت بتكرارات أقل نسبيا وهي : كمال الاجسام وعلم الانثروبولوجيا ورد كل منهما في معهدين فقط، والتربية البدنية للمستوى الاول، والتربية البدنية للمستوى الثاني ، والعلوم الأساسية وعلم المناخ ، علم التغذية ، علم الاخلاق ، المدارس الثانوية ، الجماعات الرياضية ، تسلق الجبال ، السلوك القومي ، كمال الاجسام ، والتجديف ثم برامج التربية البدنية ٠

وقد جاءت كل هذه المواد مرة واحدة فقط في بعض الكليات والمعاهد موضوع هذه الدراسة ٠ راجع جدول رقم (٤) ٠

جدول رقم (٤)

بيان تكرارات المواد الدراسية ومتوسط عدد الساعات الزمنية المخصصة لها في معاهد وكليات التربية البدنية والرياضة (٥٤ معهد وكلية)

م	المواد والمقررات الدراسية	التكرارات	٪	عـدد الساعـات		المتوسط العـام
				أقل رقم	أعلى رقم	
١	الرياضات والاحصاء	٢٠	٣٧ر٠٣٪	٢٠	١٢٠	٥٦
٢	التشريح ووظائف الاعضاء	١٠٠	١٨٥ر١٨٪	١٠	٤٠٠	١٢٦
٣	المواد التربوية والعلوم الانسانية	٧٩	١٤٦ر٢٩٪	١٠	٥٥١	١٢٥
٤	التنظيم في التربية البدنية	١٣	٢٤ر٠٧٪	١٠	١٢٠	٧٠
٥	اللغات القومية والاجنبية	٣٣	٦١ر١١٪	٥٠	٦٤٨	٢٠٥
٦	الوسائل التعليمية	٤	٧ر٤٠٪	١٥	٦٠	٣٥
٧	العلوم التربوية	٤٠	٧٤ر٠٧٪	١٠	٣٧٨	١٣١
٨	المواد والمقررات الاختيارية	٣٣	٦١ر١١٪	٤٨	٦٨٤	٢٢٠
٩	المواد الفلسفية	٣٠	٥٥ر٥٥٪	١٠	٦٠٠	١٥٦
١٠	المواد الصحية	٤٣	٧٩ر٦٢٪	٢٤	٤٢٥	٩٧
١١	علم الحركة	٣٦	٦٦ر٦٦٪	١٩	٢٥٠	٧٢
١٢	الاختبارات والمقاييس	٢٣	٤٢ر٥٩٪	٢٠	٢١٠	٦٠
١٣	القوانين والتشريعات	١٤	٢٦رـــ٪	٢٦	٢١٠	٧١
١٤	التربية البدنية المعدلة	٦	١١ر١١٪	١٦	١١٠	٧٤
١٥	نظريات التربية البدنية والرياضة	٣٩	٧٢ر٣٢٪	٢٥	٦١٥	١٤٦
١٦	تاريخ التربية البدنية	٤٢	٧٨رـــ٪	١٢	٣١٢	٧٣
١٧	علم المناهج	٢٧	٥٠رـــ٪	٢٠	٣٢٠	١٤٠
١٨	الترويح والمعسكرات	٤٤	٨١ر٥٠٪	٦	٤٥٠	١١٦
١٩	حلقات البحث	١٨	٣٣ر٣٣٪	١٠	٢٢٠	٨٢
٢٠	الطبيعة والكيمياء والاحياء	٤٨	٨٨ر٨٨٪	١٢	٢٣١	٨٠
٢١	العلاج الطبيعي والطب الرياضي	٣٧	٦٨ر٥١٪	٢٥	١٢٥	٥٨
٢٢	الفنون الجميلة والآداب	١٩	٣٥ر١٨٪	١٢	٧٠٥	١٢٣
٢٣	الفولكلور والرقص والايقاع	٥٣	٩٨ر١٤٪	١٠	٣٣٠	١٢٢
٢٤	نظريات وطرق التدريس	١٤	٢٦رـــ٪	٣٢	١٠٠٧	٢٣٠
٢٥	التمرينات والجمباز	٧٩	١٤٦ر٢٩٪	٣٠	٦٦٠	٢٢١
٢٦	الألعاب	٦٩	١٢٧ر٧٧٪	٢٠	٨٤٠	٢٣٥
٢٧	العاب الميدان والمضمار	٤٨	٨٩رـــ٪	٣٠	٧٥٥	٢١٤
٢٨	السباحة	٤٥	٨٣ر٣٣٪	٣٠	٣٣٠	١٣٤
٢٩	الرياضات والمنازلات	٢٥	٤٦ر٢٩٪	٤٣	٤٨٠	٢٢١
٣٠	التدريب العملي	٤٤	٨١ر٤٨٪	٨٤	٧٦٨	٢٤٠
٣١	علم التدريب الرياضي	٦	١١ر١١٪	٣٦	٢٣٠	١٠٨
٣٢	التزحلق على الجليد (٧)	٨	١٥رـــ٪	—	—	—
٣٣	التاريخ العام	٥	٩ر٢٥٪	٥	١٠٨	٧٦
٣٤	المواد القومية	٥	٩ر٢٥٪	٤٥	٤٤٠	١٨٠
٣٥	التربية العسكرية	٥	٩ر٢٥٪	٢٥	٧٢	٣٥

رابعا : عرض تحليلي لبعض الحقائق حول الخطة الدراسية الحالية لقسم التربية البدنية بكلية التربية ـ بجامعة الرياض :

وفي محاولة لتحديد مكانة الخطة الدراسية بقسم التربية البدنية بالنسبة للكليات والمعاهد المتخصصة في هذا النوع من الدراسة سنقوم حاليا بعرض لبعض الحقائق التالية :

١ ـ من حيث عدد ساعات الخطة الدراسية لقسم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الرياض ، نجد أنه يصل الى (١٢٨ ساعة مقررة) أي ما يعادل نحو (٢٦٤٠ ساعة زمنية فعلية) طوال سنوات الدراسة ، بما في ذلك الساعات المخصصة للمقررات النظرية والعملية ، وهي تشمل كذلك متطلبات الدراسة بجامعة الرياض ، وبكلية التربية ، ثم متطلبات التخصص في قسم التربية البدنية، والساعات الحرة (٨) ٠

٢ ـ وبمقارنة متوسط عدد ساعات الخطة الدراسية بقسم التربية البدنية، بمتوسط عدد ساعات الخطط الدراسية في الكليات والمعاهد المتخصصة في التربية البدنية والرياضة ، والتي تكون مدة الدراسة بها ٤ سنوات دراسية والتي بلغ عددها (٣٢ كلية ومعهدا) من مختلف دول العالم ، نجد أن هذا المتوسط بلغ (٣١٦٤ ساعة زمنية) أي أن خطة الدراسة بالقسم تقل عن هذا المتوسط بنحو (٥٢٤ ساعة زمنية) ٠

٣ ـ ويكبر الفرق بين عدد ساعات الدراسة بنفس القسم وعدد ساعات الدراسة بالمعهد الواقع في الترتيب الاول من حيث خطط ساعات الدراسة ، وهو معهد (سانتياجو) في جمهورية شيلي ، والتي بلغت ساعات خطة الدراسة به (٥٧٦٠ ساعة زمنية) اذ تزيد عدد ساعات الدراسة في هذا المعهد عن عدد ساعات قسم التربية البدنية بنحو ٣٢١٠ ساعة ٠ جدول رقم (٣) ٠

٤ ـ ولقد تبين أن عدد المقررات الدراسية ، التي تخص متطلبات الجامعة ومتطلبات الكلية ، قد وصل الى (٢٤ مقررا دراسيا) ، يختار الطلاب من بينها (١٧ مقررا دراسيا) تعادل (٤٨ ساعة مقررة) ، تجمع ما بين متطلبات الدراسة بجامعة الرياض وقدرها (١٥ ساعة مقررة) ، ومتطلبات الدراسة بكلية التربية وقدرها (٣٣ ساعة مقررة) ٠ هذا بالاضافة الى مقررات الدراسات الحرة والتي تتسع فرص الاختيار فيها أمام الطالب لكي يختارها من مختلف كليات الجامعة ومن مختلف التخصصات الدراسية وقدرها (٧ ساعات مقررة) ٠ جدول رقم (٥) ٠

٥ ـ ولقد اتضح أيضا أن عدد الساعات المقررة لطلاب قسم التربية البدنية تصل الى (٧٣ ساعة مقررة) (٩) · كما أن عدد المقررات الدراسية للتخصص في قسم التربية البدنية ، تصل الى (٤٧ مقررا) ، تجمع ما بين المقررات الاجبارية وعددها (٢٥ مقررا) وتعادل (٥٨ ساعة مقررة) ، وتشتمل على (١٠ مقررات) نظرية يخصص لها (٢٠ ساعة مقررة) ، كما تشتمل كذلك على (١٥ مقررا) عمليا يخصص لها (٣٨ ساعة مقررة) أي أن نسبة المواد النظرية تكون نحو ٣٤٫٥٪ وهي أقل من المواد العملية التي وصلت الى نحو ٦٥٫٥٪ من ساعات التخصص الاجبارية :

أما المقررات الدراسية الاختيارية فقد وصل عددها الى (٢٢ مقررا دراسيا) قدمت في نحو (٤٨ ساعة مقررة) ، يختار الطالب من بينها مقررات تعادل (١٥ ساعة مقررة فقط) وهي تشتمل على ١٠ مقررات نظرية أي ما يوازي ٢٥ ساعة مقررة بنسبة نحو ٥٢٪ من مجموع الساعات المتاحة ، بالاضافة الى ١١ مقررا عمليا أي ما يوازي ٢٣ ساعة مقررة بنسبة نحو ٤٨٪ من مجموع الساعات المتاحة أمام الطالب · كما ظهر كذلك أن هناك مقررا واحدا بالاضافة الى ما سبق يجمع ما بين الدراسة النظرية والعملية وهو مقرر (التدليك الرياضى) ويلاحظ أنه بذلك تكون فرص الاختيار متسعة بشكل كبير أمام الطالب لاختيار المقررات الدراسية التي تناسبه· وتصل نسبة الساعات المقررة والمقررات الدراسية المتاحة الى أكثر من ثلاثة أضعاف الساعات والمقررات الاختيارية المطلوبة فعليا ·

جدول رقم (٥)

بيان تفاصيل خطة الدراسة لطلاب قسم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الرياض

البيـــــان		عـــدد المقررات الدراسية المطروحة	عـــدد المقررات الدراسية الواجبة	عـــدد الساعات المقررة	عـــدد الساعات الزمنية	النسبـة المئويـة تفصيلا	النسبـة المئويـة اجمالا
متطلبات الجامعة		١١	٧	١٥	٢٢٥	٪١١ر٧٢	
متطلبات كليـــة التربية	مقررات اجبارية	٧	٧	٢٧	٤٠٥	٪٢١ر١١	
	مقررات اختيارية	٦	٣	٦	٩٠	٪ ٤ر٦٨	٪٤٢ر٩٧
الدراسات الحرة		من كافة التخصصات	٣	٧	١٠٥	٪ ٥ر٤٦	
متطلبـات التخصص	مقررات اجبارية	٢٥	٢٥	٥٨	١٤٤٠	٪٤٥ر٣١	٪٥٧ر٠٣
	مقررات اختيارية	٢٢	٧	١٥	٣٧٥	٪١١ر٧٢	
اجمالـــي		٧١	٥٢	١٢٨	٢٦٤٠	٪١٠٠	٪١٠٠

٦ ـ وبصورة اجمالية يمكن ملاحظة أن عدد المقررات الدراسية التي يجب على طالب قسم التربية البدنية أن يدرسها تصل الى نحو ٥٢ مقررا دراسيا تجمع ما بين متطلبات الجامعة ومتطلبات الكلية ومتطلبات التخصص بالاضافة الى مقررات الدراسات الحرة ، ويخصص لدراستها كما سبق القول (١٢٨ ساعة مقررة) أي ما يعادل نحو (٢٦٤٠ ساعة زمنية) ٠ مع ملاحظة أن هناك العديد من المقررات الاجبارية والاختيارية وتتاح فرص الاختيار أمام الطالب بشكل متسع ٠

لكن الأمر الجدير بالملاحظة هو أن نسبة عدد الساعات المقررة لمواد التخصص في قسم التربية البدنية الاجبارية والاختيارية متضمنة المواد النظرية والعملية على السواء ، تصل الى نحو ٥٧٫٠٣٪ من مجموع عدد ساعات الخطة الدراسية بكلية التربية بجامعة الرياض ٠ جدول رقم (٥) ٠

٧ ـ وبمقارنة اجمالي ساعات الدراسة للمقررات الدراسية التي يقوم طلاب قسم التربية البدنية بدراستها بكلية التربية بجامعة الرياض ٠ مع متوسط عدد الساعات التي تدرس في كليات ومعاهد التربية البدنية والرياضة المماثلة في مختلف دول العالم والتي تم تحليلها في هذه الدراسة وعددها ٥٤ معهدا وكلية من ٤٣ دولة من مختلف دول العالم ، يمكن الخروج بالملاحظات التالية :

أ ـ بالنسبة لمتطلبات الجامعة :

(١) الثقافة الاسلامية :

يخصص لمقررات الثقافة الاسلامية ٨ ساعات مقررة أي نحو ١٢٠ ساعة زمنية ٠ وتعتبر هذه النوعية من المقررات من العلامات المميزة للدراسة بجامعات وكليات المملكة العربية السعودية ، ولم نجد نظيرا لمثل هذه المقررات في الكليات والمعاهد المماثلة في هذه الدراسة ، لكنه على الرغم من ذلك فان مثل هذه المقررات تكون في مقابل مجموعة المواد الفلسفية التي سبق الاشارة اليها والتي يصل متوسط عدد ساعات تدريسها بوجه عام الى نحو ١٥٦ ساعة ٠

(٢) اللغات القومية والأجنبية :

يخصص لمقررات (اللغة العربية) أربع ساعات مقررة ، أي نحو (٦٠ ساعة زمنية) ، كما يخصص لمقررات (اللغات الاجنبية) ثلاث ساعات مقررة أي نحو (٤٥ ساعة زمنية) ٠ وبذلك يصبح عدد الساعات المقررة للغات القومية والاجنبية سبع ساعات مقررة أي نحو (١٠٥ ساعة زمنية) في حين أن متوسط عدد الساعات المخصصة لمثل هذه المواد كما هو موضح في هذه الدراسة يصل الى نحو (٢٠٥ ساعة زمنية) ٠

ب ـ متطلبات الدراسة بكلية التربية :

تبين لنا أن الدراسة بكلية التربية تتطلب أن يدرس كل طالب نحو ٣٣ ساعة مقررة أي نحو ٤٩٥ ساعة زمنية وتتوزع هذه الساعات على مجموعة من المقررات الاجبارية ويخصص لها ٢٧ ساعة مقررة أي نحو ٤٠٥ ساعة زمنية ، كما تشتمل على مجموعة أخرى من المواد الاختيارية ويخصص لها ٦ ساعات مقررة أي نحو ٩٠ ساعة زمنية ٠

وبعرض تفاصيل المقررات الاجبارية الخاصة بمتطلبات الدراسة بكلية التربية يمكن ملاحظة الآتي :

(١) أصول التربية الاسلامية :

يخصص لهذا المقرر ثلاث ساعات مقررة أي نحو ٤٥ ساعة زمنية ٠ ويعتبر هذا المقرر من المقررات المميزة لطبيعة الدراسة بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية ٠ ويتشابه هذا المقرر مع مقررات تأتي تحت اسم (العقيدة) في بعض الكليات والمعاهد والتي وصل عدد ساعات الدراسة بها في أحد المعاهد موضوع هذه الدراسة الى ٢٧٠ ساعة زمنية ٠

(٢) علم النفس التربوى :

يخصص لهذا المقرر ٣ ساعات مقررة أي نحو ٤٥ ساعة زمنية ٠ في حين أن متوسط عدد الساعات المخصصة لمثل هذا المقرر كما هو موضح في هذه الدراسة، قد بلغ نحو ١٣٩ ساعة ٠

ويلاحظ أن مثل هذا المقرر قد ورد تحت نفس الاسم في معهدين فقط وهما معهد أورجواي ، وكلية أوسروست شستر بالولايات المتحدة الامريكية وورد في المعهد الاول بعدد ساعات زمنية مقررة ١٧٠ ساعة ، وفي الثاني ١٠٨ ساعة ٠ أي بمتوسط قدره نحو ١٣٩ ساعة زمنية ٠

(٣) الاحصاء والتقويم التربوي :

يخصص لهذا المقرر ساعتان مقررتان أي نحو ٣٠ ساعة زمنية ولقد لوحظ أن توصيف هذا المقرر يتشابه مع مجموعة مقررات (الرياضات والاحصاء) في الكليات والمعاهد موضوع الدراسة٠ تلك المقررات التي يصل متوسط عدد ساعات تدريسها الى ٥٦ ساعة زمنية ٠

(٤) الوسائل التقنية للتعليم :

يخصص لهذا المقرر ثلاث ساعات مقررة أي نحو ٤٥ ساعة زمنية في حين أن متوسط عدد ساعات تدريس المقررات المماثلة في هذه الدراسة يصل الى نحو ٣٥ ساعة زمنية ٠

(٥) طرق التدريس الخاصة :

ويخصص لهذا المقرر ساعتان مقررتان أي نحو ٣٠ ساعة زمنية ويلاحظ أن متوسط عدد ساعات تدريس هذه النوعية من خلال الحقائق التي تم جمعها في هذه الدراسة يصل الى نحو ٢٣٠ ساعة في المتوسط ٠

(٦) علم المناهج :

ويخصص لهذا المقرر ساعتان مقررتان أي نحو ٣٠ ساعة زمنية ٠ في حين أن متوسط عدد ساعات تدريس مثل هذا المقرر في هذه الدراسة قد وصل الى ١٤٠ ساعة زمنية ٠

(٧) التربية الميدانية :

ويخصص لهذه المادة ١٢ ساعة مقررة أي نحو ١٨٠ ساعة زمنية ٠ في حين أن متوسط عدد ساعات التربية الميدانية قد وصل في الدراسة الحالية الى نحو ٢٤٤ ساعة زمنية في المتوسط (١٠)٠

أما بالنسبة لتفاصيل **المقررات الاختيارية** الخاصة بمتطلبات الدراسة بكلية التربية فقد تبين لنا أن الطالب يختار ثلاثة مقررات دراسية تعادل ست ساعات مقررة أي نحو ٩٠ ساعة زمنية ، من بين ستة مقررات دراسية وهذه المقررات هي :

(١) نظم التعليم في المملكة والعالم العربي ٠

(٢) تعليم الكبار ٠

(٣) التربية المقارنة ٠

(٤) الادارة المدرسية والاشراف التربوى ٠

(٥) الصحة المدرسية ٠

(٦) الصحة النفسية ٠ جدول رقم (٦) ٠

ويلاحظ أن بعض هذه المقررات قد ورد في هذه الدراسة وتحت أسماء مختلفة مثل الصحة المدرسية والصحة النفسية ، أما بقية المقررات فتعد من المقررات الخاصة بكلية التربية بجامعة الرياض · ولقد لوحظ أن بعضها مثل نظم التعليم ، وتعليم الكبار ، والتربية المقارنة ··· يكون ضمن مفردات مقررات مجموعة المواد التربوية طبقا لما أسفر عنه تحليل الخطط الدراسية في الكليات والمعاهد موضوع هذه الدراسة ، ولا يتم تدريسها في شكل مقررات قائمة بذاتها ·

جدول رقم (٦)

بيان المقررات الدراسية الخاصة بمتطلبات الجامعة وكلية التربية

م	المقررات	عدد الساعات المقررة	عدد الساعات الفعلية	متوسط عدد ساعات التدريس في المعاهد والكليات المماثلة
١	الثقافة الاسلامية	٨	١٢٠	١٥٦
٢	اللغات القومية والاجنبية	٧	١٠٥	٢٠٥
٣	أصول التربية الاسلامية	٣	٤٥	غير مبين
٤	علم النفس التربوى	٣	٤٥	١٣٩
٥	الاحصاء والتقويم التربوى	٢	٣٠	٥٦
٦	الوسائل التقنية للتعليم	٣	٤٥	٣٥
٧	طرق التدريس الخاصة	٢	٣٠	٢٣٠
٨	علم المناهج	٢	٣٠	١٤
٩	التربية الميدانية	١٢	١٨٠	٢٤٤
١٠	المقررات الاختيارية	٦	٩٠	غير مبين
	اجمالى	٤٨	٧٢٠	—

ج ـ متطلبات التخصص في قسم التربية البدنية :

تبين لنا مما سبق أن متطلبات الدراسة بقسم التربية البدنية تصل الى ما مجموعه (٧٣ ساعة مقررة) ، من بينها ٥٨ ساعة للمقررات الاجبارية : العملية والنظرية وعددها ٢٥ مقررا ، يتم تدريسها في نحو ١٤٤٠ ساعة زمنية · هذا بالاضافة الى ١٥ ساعة للمقررات الاختيارية العملية والنظرية يقوم الطالب

باختيارها من بين ٢٢ مقررا دراسيا عمليا ونظريا · وتم حساب عدد ساعاتها الزمنية في المتوسط والذي يقدر بنحو ٣٧٥ ساعة وبذلك فانه يمكن اعتبار أن اجمالى عدد الساعات الزمنية التي تدرس فيها متطلبات التخصص في قسم التربية البدنية والتي تخص المقررات الاجبارية والمقررات الاختيارية قد وصل الى ١٨١٥ ساعة زمنية · وفيما يلي عرض تفاصيل كل من المقررات الاجبارية والاختيارية :

أ ـ المقررات الاجبارية :

(١) علم الحياة ، والقياسات والتقويم في التربية الرياضية :

يخصص لهذين المقررين طبقا للخطة الدراسية بقسم التربية البدنية (٤ ساعات مقررة) أي نحو ٦٠ ساعة زمنية ، ويقابل هذين المقررين ، كما سبقت الاشارة لذلك ، مجموعة المقررات التي وردت تحت اسم (الاختبارات والمقاييس البيولوجية) ، ويصل متوسط عدد ساعات تدريس هذه النوعية من المقررات كما ورد في الخطط الدراسية لكليات ومعاهد التربية البدنية في هذه الدراسة الى نحو ٦٠ ساعة زمنية أيضا ·

(٢) علم التشريح ووظائف الاعضاء :

يخصص لهذين النوعين من المقررات (خمس ساعات مقررة) بواقع (٤ ساعات نظرية ، وساعتان عملية) أي نحو ٩٠ ساعة زمنية · في حين أن متوسط عدد ساعات تدريس مثل هذه المقررات كما ورد في الدراسة الحالية ، قد وصل الى ١٢٦ ساعة زمنية ·

(٣) تاريخ ومدخل التربية الرياضية :

يخصص لمثل هذا المقرر (ساعتان مقررتان) ، أي نحو ٣٠ ساعة زمنية · ويخصص لتاريخ الرياضة نحو ١٥ساعة في حين أن متوسط عدد الساعات الزمنية التي تدرس لتاريخ التربية الرياضية منفردا يصل في هذه الدراسة الى نحو ٧٣ ساعة · أما مدخل التربية الرياضية ، وهو الذي يخصص له أيضا ، نحو ١٥ ساعة زمنية فيدرس في الكليات والمعاهد الاخرى ، في اطار مجموعة مقررات تحت اسم نظريات التربية البدنية ، ويصل عدد الساعات المخصصة لهذه النوعية في المتوسط الى نحو ١٤٦ ساعة زمنية · وبذلك يكون المتوسط العام لتدريس تاريخ ومدخل التربية الرياضية مجتمعين هو نحو ١١٠ ساعة زمنية ·

(٤) الألعاب :

ويقصد بها مجموعة المقررات الخاصة بالألعاب الجماعية وألعاب المضرب ،

وهي (كرة القدم ، كرة السلة ، كرة اليد ، الكرة الطائرة ، الألعاب الصغيرة ، الهوكي ، تنس الطاولة) · ولقد تبين أن هذه النوعية من المقررات طبقا للخطة الدراسية لقسم التربية البدنية ، قد خصص لها (١٤ ساعة مقررة) يتم تدريسها فيما يعادل (٢٨ درسا عمليا) أي نحو ٤٢٠ ساعة زمنية فعلية ، في حين أن متوسط عدد الساعات التي تدرس لمثل هذه المقررات في الكليات والمعاهد المماثلة يصل الى نحو ٢٣٥ ساعة زمنية ·

(٥) ألعاب الميدان والمضمار :

تضم هذه النوعية أربعة مقررات دراسية ، ويخصص لها (١١ ساعة مقررة) يتم تدريسها فيما يعادل (٢٢ درسا عمليا) ، أي في نحو ٣٣٠ ساعة زمنية · في حين أنه قد ظهر في هذه الدراسة أن متوسط عدد ساعات تدريس هذه النوعية من المقررات يصل الى نحو ٢١٤ ساعة ·

(٦) التمرينات والجمباز :

تضم هذه النوعية أربعة مقررات دراسية أيضا ، ويخصص لها (١١ ساعة مقررة) يتم تدريسها فيما يعادل (٢٢ درسا عمليا) ، أي في نحو ٣٣٠ ساعة زمنية · في حين أنه قد ظهر من هذه الدراسة أن متوسط عدد ساعات تدريس هذه النوعية من المقررات يصل الى نحو ٢٢١ ساعة ·

(٧) علم اصابات الملاعب واسعافاتها ، والتربية الصحية :

يخصص لهذين المقررين طبقا لخطة قسم التربية البدنية (٤ ساعات مقررة) أي نحو ٦٠ ساعة زمنية ، في حين أن متوسط عدد ساعات تدريس مثل هذه المقررات يصل الى نحو ٩٧ ساعة زمنية ·

(٨) مبادىء الترويح :

يخصص لهذا المقرر ساعتان مقررتان أي نحو (٣٠ ساعة زمنية) ، في حين أن مثل هذا المقرر يدرس ضمن مجموعة مواد تحت اسم (الترويح وأوقات الفراغ) ، ويصل متوسط عدد ساعات تدريسها الى نحو ١١٦ ساعة زمنية ·

(٩) علم الحركة :

يخصص لهذا المقرر ساعتان مقررتان أي نحو ٣٠ ساعة زمنية · في حين أن مثل هذا المقرر يدرس في الكليات والمعاهد المماثلة بمتوسط عدد ساعات يصل الى ٧٢ ساعة زمنية ·

(١٠) ادارة وتنظيم التربية الرياضية :

يخصص لهذا المقرر (٣ ساعات مقررة) تحتسب من بينها (ساعتان نظريتان وساعتان عمليتان) ، أي نحو ٦٠ ساعة زمنية ٠ في حين أن متوسط عدد ساعات تدريس هذه المادة في الكليات والمعاهد المماثلة في هذه الدراسة قد وصل الى نحو ٧٠ ساعة ٠

ب ـ المقررات الاختيارية :

وبدراسة وتحليل مثل هذه المقررات الاختيارية في قسم التربية البدنية وجد أنها (كما سبق القول) ، تحتوي على ١٠ مقررات نظرية ، ١٢ مقررا عمليا ويبلغ عدد الساعات للمقررات النظرية ٢٥ ساعة مقررة أي نحو ٣٧٥ ساعة زمنية ٠

أما عدد الساعات للمقررات العملية ، فيصل الى ٢٣ ساعة مقررة أي ما يعادل ٤٦ ساعة عملية أي نحو ٦٩٠ ساعة زمنية ٠

ولقد تبين أن المقررات الاختيارية النظرية ، هي : أسس الخدمة الاجتماعية، العلاقات العامة في التربية الرياضية ، الاعلام الرياضى ، التنظيم والريادة في الترويح ، القوام والتمرينات العلاجية ، التربية البدنية الخاصة ، علم التدريب الرياضى ، علم النفس الرياضى ، المنشآت الرياضية ، الأمن والسلامة ٠ كما ظهر أن المقررات الاختيارية العملية ، هي : السباحة ، الملاكمة ، المبارزة ، التنس ، الاسكواتش ، المصارعة الرومانية ، الجودو ، الكاراتيه ، الفروسية ، الدراجات . الرماية ٠

ولقد لوحظ أن مفهوم المقررات الاختيارية ، يختلف نسبيا في قسم التربية البدنية عنه في بعض الكليات والمعاهد المتخصصة في التربية البدنية من حيث أنه يقصد به في بعض الاحيان التخصص ، لكنه يتفق في مفهومه العام في أنه يتيح للطالب فرصة اختيار المقررات الدراسية التي تتفق مع ميوله واتجاهاته وقدراته٠

وكما سبق القول فانه يمكن للطالب أن يختار مجموعة من المقررات الاختيارية العملية والنظرية فيما يعادل ١٥ ساعة مقررة أي نحو ٣٧٥ ساعة زمنية٠ في حين أن متوسط عدد الساعات الزمنية للمقررات الاختيارية في الكليات والمعاهد المماثلة قد وصل الى نحو ٢٢٠ ساعة زمنية ٠ جدول رقم (٧) ٠

جدول رقم (٧)

بيان المقررات الدراسية التخصصية لقسم التربية البدنية

م	المقـــررات	عدد الساعات المقررة	عدد الساعات الفعلية	متوسط عدد ساعات التدريس في المعاهد والكليات المماثلـة
١	علم الحياة والقياسات والتقويم	٤	٦٠	٦٠
٢	علم التشريح ووظائف الاعضاء	٥	٩٠	١٢٦
٣	تاريخ ومدخل التربية الرياضية	٢	٣٠	١١٠
٤	الألعاب	١٤	٤٢٠	٢٣٥
٥	ألعاب الميدان والمضمار	١١	٣٣٠	٢١٤
٦	التمرينات والجمباز	١١	٣٣٠	٢٢١
٧	اصابات الملاعب والتربية الصحية	٤	٦٠	٩٧
٨	مبادىء الترويح	٢	٣٠	١١٦
٩	علم الحركـة	٢	٣٠	٧٢
١٠	ادارة وتنظيم التربية الرياضية	٣	٦٠	٧٠
١١	المقررات الاختيارية	١٥	٣٧٥	٢٢٠
	اجمالـــي	٧٣	١٨١٥	–

خامسا : عرض النتائج النابعة من الدراسة الحالية :

من خلال الحقائق التي تم عرضها في الدراسة الحالية ، يمكن للقارىء أن يستخلص العديد من النتائج ، ولعل أهم هذه النتائج في رأي الباحث ما يلى :

١ ـ ان الكليات والمعاهد المتخصصة في التربية البدنية والرياضة ، تمثل مجموعة كبيرة من دول العالم ، من مختلف المواقع الجغرافية ، والتي تمثل أيضا نظما اجتماعية مختلفة ٠

٢ ـ ولقد تبين كذلك ، قلة عدد معاهد وكليات التربية البدنية والرياضة في الدول العربية بالمقارنة بعدد تلك الدول أو بعدد سكان الوطن العربي ٠

٣ ـ كما يلاحظ أن مدة الدراسة في أغلب المعاهد والكليات قد بلغت أربع سنوات دراسية ، لاعداد القيادات المهنية المتخصصة فـي مختلف فروع التربيـة البدنية والرياضة ٠

٤ ـ ولقد ظهر أيضا ، أن هناك عددا كبيرا من المواد والمقررات الدراسية ، يتم تدريسها في معاهد وكليات التربية البدنية والرياضة ٠

وهي تضم العديد من فروع العلوم الانسانية والعلوم الطبيعية على السواء ، وذلك بالاضافة الى المقررات والمواد العملية التخصصية الرياضية ٠ ويلاحظ أن أولوية تدريس كافة المواد السابقة تتحدد في ضوء طبيعة وظروف كل دولة ، وطبقا للنظام التربوى والفلسفة العامة لكل مجتمع ٠

٥ ـ ولقد تبين كذلك ، أنه ليست هناك قاعدة عامة ، تجمع بين الكليات والمعاهد ٠٠ حول نسبة المواد والمقررات الدراسية العملية والنظرية ٠ وعلى الرغم من أن نسبة المواد العملية تزيد عن المواد النظرية بصورة اجمالية ، في المعاهد والكليات التي تكون مدة الدراسة بها أربع سنوات دراسية ، الامر الذي يتطابق مع ما هو قائم حاليا في خطة الدراسة بقسم التربية البدنية ٠ الا أننا نلاحظ أن نسبة المواد والمقررات النظرية ، تزيد في بعض المعاهد والكليات التي يعرف عنها أنها متقدمة رياضيا بوجه عام ٠

٦ ـ ونظرا لارتباط مهنة التربية البدنية والرياضة بالمجتمع ، وبالسياسة العامة التي توجه القضايا التربوية به ، فقد لوحظ أن هناك مجموعة من المعاهد والكليات تحرص على تدريس المواد والمقررات النابعة من الثقافة الدينية الى جانب بعض المواد والمقررات الفلسفية ٠ وذلك لتوجيه القيادات المتخصصة في التربية البدنية للعمل على تحقيق فلسفة المجتمع الذي تعمل فيه عن طريق برامج التربية البدنية والرياضة للجميع منذ المراحل الدراسية الاولى وطول فترة التربية المستديمة مدى الحياة ٠

٧ ـ ولقد لوحظ كذلك ، من خلال الحقائق التي تم جمعها في الدراسة الحالية ، أن متوسط عدد ساعات الدراسة الفعلية بقسم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الرياض ، يقل عن متوسط عدد ساعات الدراسة الفعلية في أغلب الكليات والمعاهد المتخصصة ٠ لكنه على الرغم من ذلك فان هناك مجموعة من المواد والمقررات الدراسية ، يزيد عدد ساعات تدريسها في قسم التربية البدنية عن المتوسط العام لعدد ساعات تدريس المواد والمقررات المماثلة لها في كليات التربية البدنية والرياضة الاخرى ٠

٨ ـ وبالاضافة الى ما سبق ، فقد تبين أن بعض المواد والمقررات الدراسية الواقعة ضمن متطلبات الدراسة بكلية التربية ، تعد من صميم الخطط الدراسية

بمعاهد وكليات التربية البدنية والرياضة · الا أنه من المحتمل أن تختلف نسبيا في مفرداتها عن المقررات المماثلة لها في الخطط الدراسية لكليات ومعاهد التربية البدنية والرياضة ·

سادسا : التوصيات :

في ضوء الحقائق التي تم جمعها في هذه الدراسة ومن خلال النتائج التي تم استخلاصها من تلك الحقائق ، يمكن اقتراح التوصيات التالية :

١ ـ يجب العمل على التوسع في انشاء الكليات والمعاهد العليا للتربية البدنية والرياضة في مختلف الدول العربية لاعداد القيادات المهنية المتخصصة في ميادين التربية البدنية والرياضية وكذلك في ميادين الترويح وشغل أوقات الفراغ وفي كافة مجالات رعاية الشباب ·

٢ ـ كما توصي الدراسة الحالية بالبدء في تحديد الاتجاهات العامة للخطة الدراسية لكلية التربية الرياضية المقترح انشاؤها في جامعة الرياض ، خلال الخطة الخمسية الثالثة · وذلك بالتعاون مع كافة المؤسسات المعنية في وزارة المعارف وفي الرئاسة العامة لرعاية الشباب وغيرها، حتى يمكن اعداد المتخصصين في ضوء الاحتياجات الحالية في الوقت الراهن وفي ضوء التوقعات الخاصة بالمستقبل · ولعل في الدراسة الحالية ما قد يفيد من حقائق في هذا الشأن · كما تعتبر خبرة قسم التربية البدنية هي الرصيد الأساسى الذي يمكن الاستعانة به عند اعداد خطة كلية التربية الرياضية بجامعة الرياض ·

٣ ـ يرجى العمل على اجراء دراسة علمية لتقييم خطة الدراسة بقسم التربية البدنية الحالية بكلية التربية بجامعة الرياض لتحديد مكانة هذه الخطة بالنسبة لغيرها من الخطط الدراسية في كليات ومعاهد التربية البدنية في مختلف دول العالم وذلك في ضوء الفلسفة التربوية للمملكة العربية السعودية ، ومع الاحتفاظ بالشخصية العلمية المتميزة للدراسة بذلك القسم · ولعل الدراسة الحالية أن تكون خطوة على هذا الطريق ·

٤ ـ في ضوء ما ظهر في الدراسة الحالية من أن الكثير من الدول المتقدمة قد قامت بتوحيد الجهات العلمية المتخصصة المسؤولة عن اعداد قادة مهنة التربية البدنية والرياضة ، فانه من المرجو أن تقوم الجامعات العربية بالتعاون مع المؤسسات الرياضية الرسمية والأهلية لاعداد هؤلاء القادة على أساس علمي تربوي ومهني · والامل كبير في أن تأخذ جامعة الرياض زمام المبادرة في هذا الميدان ·

٥ ــ تبين من الدراسات الحالية ، أن هناك بعض المواد والمقررات الدراسية، ترتبط ارتباطا وثيقا بفروع العلوم المادية والانسانية . لكنها في نفس الوقت تتخذ طابعا متميزا يمزج ما بين انجازات تلك العلوم وبين طبيعة الدراسات التخصصية في التربية البدنية والرياضة . الأمر الذي يرجى أن يوضع في الاعتبار عند وضع مفردات هذه المواد والمقررات الدراسية ، فضلا عن التدقيق في اختيار القيادات العلمية المتخصصة التي ترشح للقيام بتدريسها .

خاتمـــة :

يرجو الباحث في هذا المقام ، أن يشيد بكل من ساهم في انجاز الخطوة العلمية الرائدة التي نتج عنها انشاء أول قسم علمي للتربية البدنية والرياضة في رحاب كلية التربية بجامعة الرياض .

كما يرجو الباحث أيضا ، أن يكون بالدراسة المتواضعة الحالية ، قد ألقى بعض الاضواء على الخطط الدراسية في كليات ومعاهد التربية البدنية والرياضة في بعض دول العالم ومقارنتها بالخطـة الدراسية بقسم التربيـة البدنية بكليـة التربية بجامعة الرياض .

ولعل هذه المحاولة ... أن تتلوها محاولات أخرى لدراسة بقية الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع . بحيث لا تشمل حجم الخطط الدراسية فقط ، بل تحاول دراسة ومقارنة مضمون ومحتويات المواد والمقررات الدراسية أيضا ، فضلا عن الامكانات والأجهزة الدراسية ونوعية القادة القائمين بالتدريس ، حتى نتمكن من التعرف على مكانة المتخصص العربي في التربية البدنية والرياضة بالمقارنة مـع غيره من المتخصصين في مختلف دول العالم . حرصا على الارتفاع بهذه المكانة ، في ضوء تفهم الواقع الحالى ، ومن أجل تغيير هذا الواقع ـ في ضوء العلم ـ الى ما ما يجب أن يكون .

والله الموفق ...

قائمة المراجع

١ ـ الخطة الدراسية الحديثة لكلية التربية ـ جامعة الرياض ، التي تم اقرارها في العام الجامعي ٩٦ـ١٣٩٧هـ ٠

٢ ـ اللائحة الدراسية بكلية التربية الرياضية بالقاهرة ـ جامعة حلوان التي تم اعتمادها عام ١٩٧٦م ٠

٣ ـ دليل كلية التربية ـ جامعة الرياض ـ الرياض ١٣٩٤ـ١٣٩٥هـ ٠

٤ ـ مسعد عويس : الثقافة البدنية ، أحد مؤشرات التقدم الحضارى في المجتمعات الحديثة ـ القاهرة ، مطبوعات المؤتمر العلمي للرعاية المتكاملة للطفولة ـ وزارة الشؤون الاجتماعية ـ فبراير ١٩٧٦م ٠

٥ ـ مسعد عويس : الخطط الدراسية في كليات ومعاهد التربية البدنية والرياضة دراسة غير منشورة ٠ المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة ـ مايو ١٩٧٨م ٠

٦ ـ Survey of Curricula of Selected Physical Education Teacher training institutes – Paris 1976. Prepared by The International Federation of Physical Education (FIEP) With the support of UNESCO.

التعليقات والهوامش :

(١) اهتمت منظمة الامم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم بهذا الموضوع ، وتبلور هذا الاهتمام عندما قامت بتنظيم أول مؤتمر عالمي من نوعه للوزراء وكبار المسؤولين عن التربية البدنية والرياضة ، والذي عقد في باريس في ابريل عام ١٩٧٦م ٠

(٢) لا يقصد بالمستوى الرياضي في هذا المقام الحصول على نتائج متميزة في البطولات الرياضية الدولية فقط ، بل يقصد به أيضا مدى اتساع قاعدة مزاولي التربية البدنية لجميع اعضاء المجتمع بصورة منتظمة ٠

(٣) انشىء اول قسم للتربية البدنية لاعداد مدرسى التربية البدنية في المعهد العالي للمعلمين في مصر عام ١٩٣٧م ٠

(٤) انشيء قسم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الرياض عام ١٣٩٧هـ ، الموافق ١٩٧٧م ٠ كما انشيء قبل ذلك بعام قسم آخر للتربية البدنية بجامعة الملك عبد العزيز عام ١٣٩٦هـ الموافق ١٩٧٦م ٠

(٥) تجري في الوقت الحالى الاستعدادات اللازمة ، لانشاء اول كلية متخصصة للتربية الرياضية في جامعة الرياض ٠ ولقد شارك كاتب هذه الدراسة مع كل من الزميلين دكتور عبد الجواد محمد طه رئيس قسم التربية البدنية ، والاستاذ محمد رشيد عبد المطلب الاستاذ المشارك بنفس القسم في اعداد نموذج بياناتكلية التربية الرياضية المقترح انشاؤها بمشيئة الله ، خلال الخطة الخمسية الثالثة للمملكة العربية السعودية (١٤٠٠ـ١٤٠٥هـ) ٠

(٦) يقصد بالساعات الدراسية الزمنية ٠ تلك الساعات التي يتم فيها اتصال الطالب بعضو هيئة التدريس لدراسة مقرر معين ٠

(٧) يتم تدريس هذه المادة في معسكرات خاصة تتراوح مدتها ما بين ١٤ يوما حتى ٢٣ يوما ٠

(٨) يقصد بالساعات المقررة ٠ عدد الساعات التي تقرر لدراسة مقرر معين بغض النظر عما تتضمنه من ساعات نظرية أو عملية ٠ وبتحويل الساعات المقررة الى ساعات زمنية ٠ تحتسب الساعة المقررة للمواد النظرية بساعة زمنية ٠ والساعة المقررة للمواد العملية بساعتين زمنيتين طوال الفصل الدراسى ٠

(٩) تسمى الساعات المقررة في بعض المراجع العلمية بالساعات المعتمدة ٠

(١٠) يلاحظ ان طالب كلية التربية بجامعة الرياض يتفرغ لهذه المادة لمدة فصل دراسى كامل أي (١٥ أسبوعا) حتى يستطيع متابعة الحياة الدراسية بالمدرسة متابعة شاملة ٠ الامر الذي يرفع من عدد الساعات الزمنية الفعلية لهذه المادة الدراسية ٠

THE EDUCATIONAL PLANS IN THE COLLEGES AND INSTITUTES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT : (A COMPARATIVE STUDY)

Dr. Mosad Sayed Ewies, Associate Professor,
Department of Physical Education, College of Education,
University of Riyadh.

A Brief Coverage

The study aims to discuss, and analyse the educational plans of selective colleges and institutes of physical education and sport in some countries of the world with special interest to those applied at the department of physical education in Riyadh.

It indicates – in details – the educational plans of 54 institutes and colleges specialized in physical education and sport, in 43 countries.

The most import results are dealing with the determination of the status of the colleges and institutes in the Arab Countries in general, and the department of physical education in Riyadh specially. Besides, several suggestions, are raised, which will be useful for the modification of the educational plans at the department of physical education. Specialists can, also, make use of this study with respect to the establishment of the proposed college of physical education in Riyad within the Third Five-Year Plan (1400–1405).

الندوة الاولى لعلم النفس والاسلام

في الفترة من ١٢ الى ١٦ من ذى القعدة سنة ١٣٩٨هـ · انعقدت الندوة الاولى التي دعت اليها كلية التربية بجامعة الرياض لدراسة الصلات بين علم النفس والاسلام · وقد شهد هذه الندوة عدد من علماء المسلمين المهتمين بالدراسات النفسية وصلتها بالاسلام يمثلون عدة دول اسلامية ، واختاروا من بينهم سعادة الدكتور محمد الاحمد الرشيد عميد كلية التربية آنئذ رئيسا للندوة والاستاذ الدكتور أحمد عبد العزيز سلامة مقررا عاما لها · كما كان برنامج الندوة يتضمن المجالات الرئيسية التالية التي دارت حولها البحوث والدراسات :

١ ـ علم النفس في القرآن والحديث :

شمل هذا المجال دراسات في التعرف على المبادىء والمفاهيم النفسية التي وردت في القرآن الكريم وفي أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، واستخلاص ما في الاسلام من جوانب تتعلق بالنفس الانسانية وطريقة بنائها البناء السليم وتوجيهها الى الخير ووقايتها من المرض والانحراف ·

٢ ـ علم النفس بين العلم الغربي والاسلام :

وقد تضمن هذا المجال الدراسات التي تلقى ضوءا على الربط بين التفسيرات النفسية لظواهر السلوك الانساني وتفسير الاسلام لها والبحوث النفسية الملتزمة بالمنهج العلمي والتي يمكن أن تفيد منها المجتمعات الاسلامية مثل البحث في أساليب تنشئة الطفل المسلم ودعم الدعوة الاسلامية ·

٣ ـ الأعمال النفسية للمفكرين المسلمين :

وشمل هذا المجال أبحاثا تتناول ما قام به العلماء المسلمون من دراسات في علم النفس ، كالغزالي وابن سينا وابن خلدون وابن تيمية ··· وغيرهم ، وضرورة اعادة صياغة تاريخ علم النفس بالأسلوب الذي يعطى لطلاب علم النفس صورة صادقة عن اسهام أسلافنا المسلمين في هذا المجال ·

٤ ـ علم النفس والتوافق النفسي :

وشمل هذا المجال اظهار أهمية الجوانب الروحية والدينية في توافق الانسان وكيف تتفشى الاضطرابات النفسية في كثير من أرجاء الارض اليوم بسبب ابتعاد الانسان عن توجيهات خالقه والتنويه بمدارس علم النفس الحديثة التي تهتم في العلاج النفسى بالجانب العقيدي ·

٥ ـ الخصائص المقترحة لمنهج علم النفس الذي يقدم للطلاب المسلمين وشمل هذ المجال ما يجب أن يتوافر في منهج علم النفس الذي يقدم لطلاب التعليم العام والجامعي المسلمين من ميزات في الفروع المختلفة لهذا العلم ٠

ولقد رصد لكل مجال من هذه المجالات يوم واحد من أيام الندوة ، تلخص فيه البحوث وتناقش المسائل والمشكلات المتعلقة به ٠

الاتجاهات الفكرية للندوة

ومن البحوث التي عرضت في الندوة ، والمناقشات المستفيضة التي دارت في جلساتها المنعقدة ، برزت الاتجاهات الفكرية التالية :

١ ـ لموضوع الندوة ، وهو علم النفس والاسلام ، خطره وأهميته لمن يعنى من المسلمين بالعلوم السلوكية بصفة عامة ، وعلم النفس بصفة خاصة ٠

٢ ـ ان دراسة ما بين الاسلام وعلم النفس من صلات يتطلب جهودا مضنية مستمرة وبالرغم مما يبذله أعضاء الندوة الحالية من جهد في بحوثهم ومناقشاتهم، فقد شعروا بالحاجة الى مزيد من التلاقي حول الموضوع في ندوات أخرى تعقد لنفس الغرض على أن يكلف الباحثون ، كأفراد أو مجموعات بحث ، دراسة موضوعات بعينها قبل عقد هذه الندوات بوقف كاف ، ليكون ما تتناوله هذه الندوات أكثر تكاملا ٠

٣ ـ وتتمثل أهمية موضوع الندوة في أمور أهمها :

أ ـ ان دراسة السلوك الانساني وطبيعة النفس البشرية للتعرف على سنن الله في خلقه نوع من طلب العلم الذي يكلف به القرآن الكريم وتحض عليه الاحاديث النبوية ٠

كما انه ليس في الاسلام ما يحول بيننا وبين تحصيل العلم من كل السبل وعن كل الموضوعات وبمختلف مناهج البحث والدراسة ٠

ب ـ واذا كان هدف الدارس المسلم في العلوم الطبيعية هو التعرف على سنن الخالق وآياته في الكون والوقوف على مظاهر ابداعه وأحكام خلقه ، فان هدف الدارس المسلم الذي يشغل نفسه بالتعرف على الظواهر السلوكية هو الوقوف على آيات الله في خلقه والتبصر بأحوالهم وتصرفاتهم وتعديلها بما يتفق وتعاليم الاسلام ٠

جـ ـ واذا كانت دراسة العلوم الطبيعية تقوم على أساس من الايمان بأن في الكون نظاما ونسقا وتدبيرا يسمح بالتوصل الى السنن الكونية او ما يسمى عند أصحاب هذه العلوم بالقوانين الطبيعية أو القوانين العلمية٠٠ فان دراسة الظواهر السلوكية ينبغي ان ترتكز كذلك على أساس من الاعتقاد بأن النظام يحكمها أيضا، ومن أن هذه الظواهر السلوكية ليست عشوائية تحدث كيفما اتفق والا لما استطاع الناس أن يتعامل ويتفاعل بعضهم مع بعض ٠

د ـ ان كل علم من العلوم ينبغي أن تكون له فلسفته الخاصة به ومسلماته الأساسية وافتراضاته التي يصادر على صحتها ابتداء ٠٠ ففي الفيزياء مثلا يفترض أن للمادة وجودا فعليا وان العالم الخارجي ليس نوعا من الوهم أو من خداع الحواس ٠٠ وفي هندسة « أقليدس » مسلمات أساسية من بينها مثلا : أن الخطين المتوازيين لا يلتقيان مهما امتدا ٠ والعلوم السلوكية كذلك لا بد وأن ترتكز على أساس من مسلمات أساسية وقضايا رئيسية يفترض صحتها ابتداء ٠ ومن واجب الدارس المسلم للعلوم السلوكية ـ وهو معرض لان ينقل عن غيره من أبناء الديانات والثقافات الاخرى معارفهم وأفكارهم ـ أن يكون على بينة دائما من هذه المسلمات الأساسية وان يتأكد من اتفاقها مع مبادىء عقيدته السمحاء ٠ والمسلمات الرئيسية في العلوم السلوكية تتصل بمسائل ينبغي أن يكون للدين الاسلامي فيها الرأي الأوحد ٠ ومثال هذا : فطرة الانسان ـ العلاقة بين الجسم والعقل ـ الفروق الفردية ٠٠٠ الخ ٠

هـ ـ ومما يعطى موضوع الندوة أهمية أيضا ما أحس به المشتغلون بالدراسات النفسية من المسلمين من حاجة الى زيادة التفقه في أمور الدين والعقيدة والاستعانة بأهل الذكر من جهة ، وأن يوضحوا لهؤلاء من جهة أخرى طبيعة المباحث النفسية والسلوكية التي يشتغلون بها : وبيان المناهج التي تستخدم في دراسة ظواهرها ، وطبيعة النتائج التي يتوصلون اليها ، والتطبيقات العملية التي يمكن أن تترتب عليها ٠٠ وما الى ذلك مما ييسر سبل التعاون المشترك وتحقيق الفائدة ٠

٤ ـ ومما يؤكد الصلة الوثيقة بين علم النفس والاسلام ما أحس به أعضاء الندوة من أهمية التدين وضرورته للتوافق النفسى السليم للفرد ، وما أشارت اليه بعض الدراسات من أن للدين أثرا فعالا في اعادة مرضى النفوس والعقول الى الاتزان النفسى ٠ وكيف ان للفرائض والعبادات المختلفة وظائف نفسية كبرى لا بد من العكوف على دراستها في المباحث النفسية باللغة العلمية الاصطلاحية ٠

٥ ـ كذلك أحس أعضاء الندوة من المشتغلين بالدراسات النفسية السلوكية بأن لديهم من المعارف والمعلومات ما يمكن ان يستفاد به في دعم الدعوة الى دين الله الحنيف محليا وعالميا لزيادة التأثير وفاعليته · وبذلك تصبح معارف علم النفس ومناهج البحث فيه في خدمة الدعوة والدعاة ·

٦ ـ من واجب علماء النفس المسلمين دراسة السيرة النبوية المطهرة ، وسير الرعيل الاول من الصحابة والتابعين ، دراسة تستخلص منها المثل العليا والنماذج السلوكية الرفيعة التي ينبغي أن توجه اليها مجتمعاتنا الاسلامية المعاصرة لكي يتربى عليها الجيل الناشيء في المدارس والجامعات ·

٧ ـ من الواجب عند دراسة تراث المفكرين المسلمين وتفسيراتهم لبعض الظواهر النفسية الالتزام بالاطر الفكرية لهم دون محاولة ترجمة ما كتبوه الى مصطلحات علم النفس الحديث أو صبغه بصبغة مدرسة معينة ·

٨ ـ عند تحصيل المعرفة النفسية يكون القرآن الكريم والسنة المطهرة أهم المصادر التي يعتمد عليها المسلم المشتغل بالدراسات النفسية على أن يعطيهما حقهما من الدراسة المتعمقة والفهم السليم وأن يلتزم في ذلك بالتفسيرات المأثورة ·

٩ ـ تراثنا الثقافي والعلمي ينبغي ألا نتجاهله ، وألا نبالغ في تقدير أهميته · كما ينبغي لنا أن ندرسه بمنهج علمي سليم ·

١٠ ـ من الضروري الالتزام بالمنهج العلمي وما يوصلنا اليه من نتائج وما يقوم على هذا المنهج من أدوات للدراسة وأساليب للتحليل · ولا بد لنا من أن ندرك دائما أن ذلك المنهج والأدوات والأساليب كان لاجدادنا المسلمين اسهام طيب في نشأتها وتطورها وانها جميعا مما هدى الله الانسان اليه، على أن نأخذ ما نصل اليه في بحثنا من نتائج على أنها أمور مبدئية لا نثق بها كل الثقة ، وأن نتحرى كل ما نستطيع من دقة عندما نبدأ في تطبيق ما نراه صالحا في خدمة المجتمع الاسلامي ·

١١ ـ يجب أن نحرص كل الحرص على أن تكون أدوات الدراسة من اختبارات ومقاييس صالحة دقيقة ملائمة لطبيعة المجتمع الاسلامي حتى نضمن سلامة ما نتوصل اليه من نتائج باستخدامها ·

١٢ ـ من الواجب علينا أن نتعرف تعرفا علميا عن قرب وعمق على ميدان علم النفس الحديث على اتساعه باتجاهاته ومدارسه المختلفة ، وألا نحبس أنفسنا في اتجاه علمي واحد ، وأن نفيد في كل ذلك بما يتفق ومبادئنا ومعتقداتنا ، وألا نولي ثقتنا للأمور غير اليقينية أو المستقرة ، وأن يحكمنا في هذا كله فهم عميق ودراسة متعمقة لكل الاتجاهات والمناحي الفكرية حتى نأخذ عن بينة وندع عن بينة ٠

١٣ ـ أن نأخذ دائما بعين النظر والاعتبار طبيعة الظاهرة النفسية وكيف انها ـ على خلاف الظواهر الطبيعية ـ نتاج لعوامل متعددة ، وأنها لذلك ظاهرة معقدة التركيب ، من الصعب ضبطها ضبطا كاملا ، لا تخضع للقياس الدقيق الموضوعي بسهولة ، ويترتب على ذلك كله أن تكون النتائج التي نتوصل اليها عند دراستها ذات حظ أقل من اليقين ويتسع مجال الاحتمالات فيها عنه في الظواهر الطبيعية ٠ ولكن هذا لا يمنع من أن يكون للباحثين في الظواهر النفسية محاولاتهم واجتهاداتهم التي تتفق وطبيعة علمهم والتي تعينهم على فهم هذه الظواهر وما قد يكون وراءها من سنن الله في السلوك الانساني ٠

١٤ ـ أن نحرص ما استطعنا على الافادة من نتائج البحوث والدراسات في سلوك الانسان لخدمة المجتمعات الاسلامية وتزويدها بأسباب القوة والمنعة ٠ وذلك في جوانب الحياة المختلفة من تربية للنشىء ودعم للعلاقات الاسرية ، ورعاية للشباب ، وتنظيم للعلاقات الادارية وأساليب الصناعة ٠٠٠ وما الى ذلك ٠

١٥ ـ ومن جوانب الحياة الهامة التي يجب أن تحظى بنصيب وافر من اهتمام الدراسات السلوكية ودعمها جانب الدعوة الاسلامية محليا وعالميا ٠

١٦ ـ وكذلك من جوانب الحياة الهامة التي ينبغي أن توليها الدراسات السلوكية الاسلامية عنايتها جانب التنشئة الاجتماعية للطفل على أسس اسلامية ، مع الاعتماد في هذا على ما أمدنا به ديننا الحنيف من مبادىء تربوية سامية ، مستفيدين مما يجرى من بحوث في هذه الناحية ٠

١٧ ـ وفي مجال التربية المدرسية للاطفال يجب أن توجه عملية التربية وفق أهداف اسلامية وبأساليب نفسية صالحة سليمة ، وألا نقتبس في أنظمتنا التربوية ما لا يعين على غرس الفضائل الاسلامية من التعاون والتواد والتراحم ، ويقتصر على التصارع والتنافس والرغبة المستعرة في التفوق والاستعلاء ٠

١٨ ـ لما كان الكتاب الكريم قد أنزله الله على رسوله (صلى الله عليه وسلم) بلسان عربي مبين ، فان من الواجب أن تأخذ اللغة العربية قسطا وافرا من اهتمام الدراسات السلوكية من حيث طرق تدريسها واستمالة الناشئة اليها واعتزازهم بها وحرصهم على اتقانها قراءة وفهما ونطقا وكتابة ٠

١٩ ـ تنظيم اللقاءات الفكرية الدورية بين المشتغلين بالدراسات السلوكية من المسلمين أمر له فائدته وجدواه لتحقيق التقارب الفكري بين الدارسين المسلمين ولمراجعة مدى الالتزام بالأصول العلمية السليمة ولمقارنة نتائج الدراسات بعضها ببعض وللتعرف على المشكلات العلمية ذات الاهمية الاجتماعية عند المسلمين للبدء في دراستها وبحثها تبعا لمخطط سليم متفق عليه ٠

٢٠ ـ الالتقاء الفكرى والتقارب العلمي بين المشتغلين بالدراسات السلوكية من المسلمين العرب يقتضى تنظيم الجهود التي تبذل في ترجمة مصطلحات موحدة متفق عليها ٠

٢١ ـ الجهود التي تبذل حاليا في تحقيق ودراسة ونشر تراثنا الفكرى ذى الصلة بالمباحث النفسية غير كافية ولا منظمة ، مما يوجب دعمها وتنظيمها واقامة هيئة مسؤولة عنها ٠

٢٢ ـ الحاجة ماسة الى تشجيع وتيسير قيام الابحاث والدراسات التي يشترك فيها علماء مسلمون مختصون بالعلوم السلوكية من الاقطار الاسلامية المختلفة ، والى تيسير تبادل البحوث والمؤلفات العلمية فيما بينهم ٠

٢٣ ـ ومن الواجب أن تتفرع عن هذه الندوة لجنة دائمة لمتابعة العمل على تحقيق أهداف الندوة ولتشجيع الباحثين أو تكليفهم العمل على نشر التراث ودراسة الموضوعات ذات الاهمية بالنسبة للمجتمع الاسلامي والدعوة والناشئة الاسلامية ٠

أ٠ د٠ أحمد عبد العزيز سلامه

أسبوع التربية التاسع والمدرسة الثانويـة بدولة الكويت

وفي الفترة من ٢٤ الى ٢٩ مارس ١٩٧٩م أقامت نقابة المعلمـين الكويتيـة أسبوعها التربوي التاسع (١)، واتخذت موضوعا رئيسيا له « المدرسة الثانوية ». وقد شارك في أعمال هذا الاسبوع وفود من دول الخليج العربي والجزيرة العربية، ومن الهيئات والمنظمات التربوية العربية (٢) .

وكان من أهداف هذا الاسبوعفيما يتعلق بالمدرسة الثانوية دراسة الجوانب التالية :

أولا ـ تحديد أهداف التربية الخاصة بالمرحلة الثانوية ، وذلك في ضوء :

ـ وظيفة المدرسة في هذه المرحلة .

ـ مطالب نمو طلابها .

ـ مطالب تنمية المجتمع الكويتي .

ـ الاتجاهات التربوية المعاصرة .

ثانيا ـ دراسة الاتجاهات العالمية المعاصرة في التعليم الثانوى ، وبخاصة فيما يتصل بالجوانب التالية :

ـ أساليب التقييم .

ـ التوجيه الدراسى .

ـ الدراسات الحياتية .

ـ النشاطات .

ـ العلاقات الانسانية .

ثالثا : تقييم واقع المرحلة الثانوية في دولة الكويت ، وذلك تحديدا لنقاط قوتها وضعفها واتخاذ ما يلزم لتطويرها .

رابعا : القاء الاضواء على تجربة الكويت في ظل نظام المقررات .

خامسا : دراسة لعلاقات المدرسة الثانوية بكل من :

ـ البيت .

ـ المجتمع وخطط تنميته ·

ـ مراحل التعليم السابقة واللاحقة ·

سادسا : دراسة للمشكلات الاساسية التي تعاني منها المدرسة الثانوية ، واقتراح الحلول المناسبة لها ·

سابعا : دراسة لطلاب المدرسة الثانوية من حيث خصائصهم المختلفة ومتطلبات نموهم ومشكلاتهم ·

ثامنا : دراسة لمعلم المرحلة الثانوية ، من حيث :

ـ اعداده ·

ـ تدريبه ·

ـ توجيهه ·

ـ مشكلاته وقضاياه ·

تاسعا : تخطيط لمستقبل أفضل للمدرسة الثانوية بدولة الكويت ·

عاشرا : توعية الآباء والمدرسين والطلاب والجمهور بأهمية التعلم في المرحلة الثانوية ، واتجاهاته الحديثة ، ومشكلاته ، وقضاياه ·

وخلال هذا الاسبوع نوقشت الدراسات والبحوث التي تناولت هذه الجوانب الهامة من المدرسة الثانوية ، وخرج المشاركون فيه بتوصيات كثيرة أهمها :

١ ـ مد فترة الالزام الى نهاية المرحلة الثانوية باعتبارها الحد الادنى للمواطنة في عصر العلم والتكنولوجيا ·

٢ ـ تعميم فكرة المدرسة الشاملة بحيث تتنوع سبل الدراسة في المرحلة الثانوية لتشمل الدراسات النظرية والعملية والتطبيقية التي تتفق وميول الطلاب واستعداداتهم وقدراتهم وحاجات مجتمع الخليج والجزيرة العربية ·

٣ ـ اتاحة الفرصة لخريجي المدارس الثانوية الفنية لمواصلة التعليم العالى أو الجامعي ·

٤ ـ الافادة من الاتجاهات الحديثة في التربية وفي مقدمتها التكامل بين الخبرات التربوية والتربية الحياتية ، وربط التربية بالتنمية ، ومراعاة مطالب نمو الدارسين ، ومسايرة روح العصر في اطار قيمنا العربية الاسلامية ٠

٥ ـ العناية بتطوير مناهج التربية الاسلامية التي يعقد عليها الآمال في تكوين الانسان العربي المسلم ٠

٦ ـ اتاحة فرص الاختيار الموجه لطلاب المرحلة الثانوية للدراسات والنشاطات والشعب المتنوعة ٠

٧ ـ تشجيع العناصر الممتازة من أبناء الخليج العربي والجزيرة العربية على الالتحاق بكليات التربية عن طريق الحوافز المختلفة ـ مادية ومعنوية ٠

٨ ـ استمرار التنمية المهنية للعاملين في حقل التعليم الثانوى مع مراعاة الحوافز ، وتهيئة الظروف المناسبة لبلوغ الغايات المنشودة ٠

٩ ـ تحسين اوضاع المدرس المادية والاجتماعية عن طريق تبني نظام للحوافز يؤدي الى رفع مستوى الاداء ٠

١٠ ـ منح المزيد من الصلاحيات والمرونة لنظار المدارس الثانوية في ادارة العمل المدرسى اتجاها به نحو اللامركزية ٠

١١ ـ التخطيط لتحقيق اقصى فائدة من جهود التوجيه الفني في الارتفاع بمستوى العملية التربوية ٠

١٢ ـ تطوير أساليب التقييم في المدرسة الثانوية بما يساعد على تحقيق أهداف التربية فيها ٠

١٣ ـ الافادة من تجارب المنطقة (الكويت ، المملكة العربية السعودية) في تطبيق نظام المقررات بالمرحلة الثانوية ٠

١٤ ـ اتاحة الفرصة للطلاب غير المتفرغين والذين تركوا الدراسة للعمل المبكر بمواصلة التعليم الثانوى في فصول خاصة لتلبية احتياجات دول الخليج العربي والجزيرة العربية من القوى العاملة المدربة ٠

١٥ ـ العناية بدراسة مشكلات طلاب المرحلة الثانوية والعمل على حل هذه المشكلات ، مع اعطاء مزيد من الاهتمام بانشاء عيادات نفسية ومراكز للتوجيه والارشاد النفسى ٠

١٦ ـ انشاء قسم علمي للتوجيه والارشاد النفسى بكل كلية من كليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين لتزويد المدارس بالمتخصصين في هذا المجال ٠

١٧ ـ تحقيق مزيد من التعاون بين المؤسسات التربوية والاعلامية التي تضطلع بدور أساسى في تكوين اتجاهات الشباب ٠

١٨ ـ مراجعة معدلات الاداء بالنسبة لمدرسى المرحلة الثانوية حتى يتمكنوا من أداء رسالتهم على الوجه الاكمل ٠

أ٠د٠ ابراهيم محمد الشافعي

(١) تقيم نقابة المعلمين الكويتية كل عام أسبوعا تربويا تناقش فيه قضية هامة من قضايا التربية والتعليم ٠ وتدعو للمشاركة فيه الخبراء والمختصين المعنيين من جهات مختلفة ٠

(٢) شاركت كلية التربية بجامعة الرياض فيهذا الاسبوع بوفد من أعضاء هيئة التدريس بها ضم الاستاذ الدكتور ابراهيم محمد الشافعي من قسم المناهج ، والدكتور احمد منير مصلح من قسم التربية ، والدكتور محمد رضا البغدادي من قسم المناهج ٠

القسم الإنجليزي

"Arabic Section"

Table 5.

Content	Magnetite Non-titanifeous N.Y., N.J., Pa.			Titaniferous, N.Y., Colo., Minn., N.C.			Saudi Arabia Gizan (averaged)		
Fe	40	to	67.5	34	to	63	62		
P	0.02	to	0.42	0	to	0.06	Tr		
S	0.08	to	0.42		–		0.15		
SiO_2	1	to	20	0.8	to	18.0	1.6		
Al_2O_3	0.7	to	4.5	2.5	to	10	2.5		
CaO	0.3	to	5.6	0	to	3	2.8		
MgO	0.2	to	4.2	0	to	6	–		
MnO_2	0.04	to	1.4	0	to	0.3	–		
TiO_2	0	to	Tr	12	to	16	4.7		
Cr_2O_3		–		0	to	2.5	–		
V_2O_5		–		0.60	to		–		
H_2O	0	to	1.6	0	to	0.04	0	to	1.26

Tr = Traces

Table 4.

Gizan		Card index data		Gizan		Card index data	
dA^{o}	**I/I$_o$**	**dA^{o}**	**I/I$_o$**	**dA^{o}**	**I/I$_o$**	**dA^{o}**	**I/I$_o$**
4.88	$\bar{F}$	4.85	8	–		1.123	4
3.53	W,T	3.50	80	1.11	$\bar{F}$	1.093	12
2.99	F	2.967	30	–		1.050	6
2.86	W,T	2.85	100	–		0.9896	2
2.55	S	2.532	100	–		.9695	6
–		2.424	8	–		.9632	4
2.18	F,T	2.17	40	–		.9388	4
2.14	F,T	2.12	60	–		.8952	2
2.11	F	2.099	20	0.89	$\bar{F}$	.8802	6
1.74	$\bar{F}$	1.715	10	0.86	$\bar{F}$	.8569	8
1.68	F,T	1.695	60	0.81	$\bar{F}$	{ .8233	4
1.65	W,T	1.668	80			.8117 }	6
1.63	W,T	1.649	80	–		.8080	4
1.60	F	1.616	30				
1.85	W	1.485	40				
–		1.419	2				
1.38	F,T	1.401	50				
–		1.328	4				
1.30	$\bar{F}$	1.281	10				
–		1.266	4				
–		1.212	2				

T = Titanium oxide

Table 3.

El-Qasim dA°	El-Qasim I/I_o	Card index data dA°	Card index data I/I_o
4.28	F*	4.26	35
3.83	F	3.86	12
3.31	W*	3.343	100
3.04	S	3.035	100
–		2.845	3
2.46	F	2.495	14
2.43	$\bar{F}$*	2.458	12
2.27	$\bar{F}$	(2.285)	18
		(2.282)	12*
2.14	F*	2.128	9
2.11	F	2.095	18
1.94	$\bar{F}$	1.927	5
1.90	F	1.913	17
1.84	F	1.875	17
1.80	$\bar{F}$*	1.817	17
–		1.626	4
1.64	$\bar{F}$	1.604	8
–		1.587	2
1.56	$\bar{F}$*	1.541	15
1.53	F	1.525	5
–		1.518	4
–		1.510	3
–		1.473	2
1.46	F	1.440	5
–		1.422	3
1.35	$\bar{F}$*	1.375	11
1.34	$\bar{F}$*	1.372	9
–		1.356	1
1.30	F	1.339	2
–		1.297	2
–		1.281	1
–		1.247	1
–		1.235	2
1.18	$\bar{F}$*	1.1997	5
–		1.1538	3
–		(1.0473)	3
1.04	$\bar{F}$	(1.0447)	4*

Umm El-Radhumah dA°	Umm El-Radhumah I/I_o	Card index data dA°	Card index data I/I_o
4.28	F*	4.26	35
4.06	$\bar{F}$	3.03	5
3.72	$\bar{F}$	3.69	50
3.32	W*	3.343	100
2.88	S	2.886	100
2.71	F	2.670	10
2.52	$\bar{F}$	2.540	10
2.44	F*	2.458	12
2.41	F	2.405	10
2.30	$\bar{F}$*	2.282	12
2.23	W	2.192	30
2.14	$\bar{F}$	2.128	12
–		2.066	5
2.06	F	2.015	15
–		1.848	5
1.84		1.804	20
1.80	F*	1.817	17
1.76	F	1.786 1.781	30
1.55	F	1.567	10
1.53	F	1.545	10
1.52	F*	1.541	15
–		1.496	1
1.45	$\bar{F}$	(1.465)	5
		(1.445)	5
1.41	$\bar{F}$	1.431	10
–		1.413	5
1.37	$\bar{F}$	1.389	15
1.35	$\bar{F}$*	(1.375)	11
		(1.372)	9
1.33	$\bar{F}$	1.335	10
1.28	$\bar{F}$	(1.297)	5
		(1.269)	5
–		1.238	5
1.19	$\bar{F}$*	1.1997	5
–		1.008	5
–			

* = α-quartz

Table 2

Wasia		Marrat		Tabuk		Dammam		Card inded data	
dA°	I/I_o	dA°	I/I_o	dA°	I/I_o	dA°	I/I_o	dA°	I/I_o
7.14	M	7.15	M	7.14	M	7.14	M	7.14	50
4.45	M	4.46	M	4.45	M	4.45	M	4.46	75
4.35	S	4.36	M	4.34	M	4.34	M	4.34	85
4.25	F*	4.26	W*	4.26	F*	4.26	M*	4.26	35
4.16	M	4.18	M	4.16	M	4.17	M	4.16	65
4.10	W	4.12	W	4.10	W	4.11	W	4.11	40
3.84	W	3.81	W	3.83	W	3.84	W	3.83	50
3.75	W	3.77	F	3.75	F	3.77	F	3.72	20
3.69	$\bar{F}$,H	3.71	$\bar{F}$,H	3.72	$\bar{F}$,H	3.68	$\bar{F}$,H	3.686	29
3.58	M	3.59	M	3.56	W	3.59	W	3.56	50
3.39	F	3.41	F	–		–		3.37	12
3.36	W*	3.37	M*	3.34	M*	3.35	S*	3.343	100
3.16	F	–		–		–		3.148	5
2.68	W,H	2.67	M,H	2.67	W,H	2.69	M,H	2.703	100
2.55	M	2.57	M	2.55	M	2.53	W	2.553	85
2.53	F,H	2.52	W,H	2.53	W,H	2.54	M,H	2.519	73
2.51	M	2.50	M	2.51	W	2.52	W	2.521	50
2.46	S	2.47	M	2.47	M	2.46	W	2.484	85
–		–		2.43	F*	2.44	F*	2.458	12
2.38	F	2.39	F	2.39	F	2.37	$\bar{F}$	2.378	25
2.34	S	2.36	S	2.33	S	2.34	S	2.332	95
2.30	M	2.32	M	2.31	M	2.31	W	2.282	65
2.25	F	2.26	F	–		–		2.243	20
2.19	F	2.17	F	–		–		2.183	12
–		–		–		–		2.116	6
1.98	$\bar{F}$	1.96	F	–		–		1.984	12
1.93	$\bar{F}$	–		–		–		1.936	6
–		–		–		–		1.872	6
1.85	$\bar{F}$	1.85	F	–		–		1.835	6
1.80	F*	1.81	F*	1.83	W*	1.83	M*	1.817	17
–		–		–		–		1.783	4
1.72	$\bar{F}$	–		–		–		1.698	8
1.68	$\bar{F}$,H	1.69	F,H	1.69	F,H	1.69	W,H	1.696	60
1.65	$\bar{F}$	1.65	F	1.67	F	1.66	F	1.662	25
1.61	M	1.60	F	1.61	$\bar{F}$	1.61	F	1.616	16
–		–		–		–		1.584	4
1.55	$\bar{F}$	–		–		–		1.537	8
1.50	$\bar{F}$*	1.52	F*	1.54	F*	1.52	W*	1.541	14
1.48	S	1.48	S	1.48	S	1.48	S	1.483	100
1.38	F*	1.38	$\bar{F}$*	1.36	F*	1.36	W*	1.375	11
1.35	$\bar{F}$*	1.36	$\bar{F}$*	1.34	$\bar{F}$*	1.34	$\bar{F}$*	1.372	9
1.27	$\bar{F}$*	1.27	$\bar{F}$*	1.26	$\bar{F}$*	1.27	$\bar{F}$*	1.288	3
1.25	$\bar{F}$*	1.23	$\bar{F}$*	1.23	F*	1.23	$\bar{F}$*	1.256	4
1.22	$\bar{F}$*	1.20	$\bar{F}$*	1.20	$\bar{F}$*	1.20	$\bar{F}$*	1.228	2
1.18	$\bar{F}$*	1.17	$\bar{F}$*	1.18	$\bar{F}$*	1.18	$\bar{F}$*	1.1997	5
1.08	$\bar{F}$*	1.09	$\bar{F}$*	1.10	$\bar{F}$*	1.09	F	1.0816	4
1.06	F*	1.06	$\bar{F}$*	1.06	$\bar{F}$*	1.06	F	1.0636	1
1.04	$\bar{F}$*	1.05	$\bar{F}$*	1.04	$\bar{F}$*	1.04	F	1.0437	2
1.01	$\bar{F}$*	1.02	$\bar{F}$*	1.02	$\bar{F}$*	1.02	$\bar{F}$*	1.0149	2
0.98	$\bar{F}$*	0.99	$\bar{F}$*	0.98	$\bar{F}$*	0.98	$\bar{F}$*	0.9896	2
0.96	$\bar{F}$*	0.95	$\bar{F}$*	0.95	$\bar{F}$*	0.95	$\bar{F}$*	0.9607	2

* = α-quartz
H = hematite

2. **Pauling, L.**, "The structure of Chrysotile" *Nat. Acad. Sci.* (U.S.A.), **16**, 578, (1930).

3. **Gruner, J.W.** "The Crystal Structure of Kaolinite" *Z. Krist.*, **83**, 75, (1932a).

4. **Hendricks, S.B.** "Concerning the Crystal Structure of Kaolinite and the composition of Anauxite" *Z. Krist.* **59**, 247, (1936).

5. **Brindley, G.W.** and **Robinson, K.** "The structure of Kaolinite". *Miner. Mag.*, **27**, 242, (1946a).

6. **Brown, G.** "The Occurrence of Lipidocrocite in Some British Soils" *J. Soil.*, **4**, 220, (1953).

Table 1.

Mineral From	L.O. I	SiO_2	Al_2O_3	Fe_2O_3	MgO	CaO	NaO	SO_3	U. D.
Wasia	14.0	40.5	35.7	5.0	2.5	0.7	0.85	0.2	0.55
Marrat	10.2	50.9	18.1	11.6	3.2	2.8	1.14	0.17	1.89
Tabuk	11.6	47.6	23.0	9.6	2.6	1.4	0.12	1.6	2.48
Dammam	6.1	48.7	11.5	23.1	2.6	4.1	0.12	1.5	2.28
El-Qasim	39.0	7.2	2.6	2.0	4.0	44.3	–	0.6	0.3
Umm El-Radhumah	36.8	20.2	4.6	1.8	14.8	20.7	–	0.5	0.6
					TiO_2				
Gizan	1.26	1.6	2.5	88.0	4.7	2.8	Tr	0.38	–

respectively. The free silica was identified as α-quartz in the two minerals.

Comparing the chemical analysis, Table 1 with that of the ideal formula of calcite and dolomite and assuming that CaO is completely combined in the lattice of them, a reasonable explanation is possible.

Ideal formula ratio of $CaCO_3$	CaO	:	CO_2
	56.08		44.01
Ratio of mol. wt. relative to CaO	1	:	0.78
Chemical ratio, Table 1	44.3	:	39
Ratio of mol. wt. relative to CaO	1	:	0.88
Ideal formula ratio of Ca $Mg(CO_3)_2$	CaO	MgO	$2CO_2$
	56.08	40.31	88.02
Ratio of mol. wt. relative to CaO	1	0.72	1.57
Chemical ratio, Table 1	20.7	14.8	36.8
Ratio of mol. wt. relative to CaO	1	0.72	1.78

With CaO as reference, there is a small excess of CO_2 which may be due to organic matters. The determination of the clay minerals in limestone and dolomite is particularly difficult since it is frequently necessary to dissolve away the carbonate in order to concentrate the clay minerals to get adequate analytically data, and some of the clay mineral themselves are fairly soluble in acids.

X-ray diffraction patterns (Table 4), of the specimen from Gizan province showed that the raw material was composed of mainly magnetite (Fe_3O_4) with small amount of titanium oxide (TiO_2) and free silica (α -quartz). Magnetite occurs in large quantity in this province and is an important source of iron bearing minerals.

The chemical analysis of Saudi Arabian magnetite was compared with the typical domestic ores from United States, (Table 5). Saudi Arabian magnetite contains TiO_2 with 4.7% which is harmful with sulpher and phosphorus, if they present in the finished iron and steel products.

References

1. Bragg, W.L., *Proc. Roy. Soc.*, A. 89, 468 (1914).

They are;

Ideal formula ratio of kaolin	Al_2O_3	:	$2SiO_2$	:	$2H_2O$
	101.96	:	120.17	:	36
Ratio of molecular weight relative to Al_2O_3	1	:	1.18	:	0.35
Chemical ratio of wasia clay	35.7	:	40.5	:	14
Ratio of mol. wt. relative to Al_2O_3	1	:	1.13	:	0.39
Chemical ratio of Marrat clay	18.1	:	50.9	:	10.2
Ratio of mol. wt. relative to Al_2O_3	1	:	2.81	:	0.95
Chemical ratio of Tabuk clay	23	:	47.6	:	11.6
Ratio of mol. wt. relative to Al_2O_3	1	:	2.07	:	0.50
Chemical ratio of Dammam clay	11.5	:	48.7	:	6.1
Ratio of mol. wt. relative to Al_2O_3	1	:	4.23	:	0.53

Comparing the chemical constitution of the four samples with that of the ideal formula of kaolin, certain discrepancies are obvious. The lowest percentage present is that corresponding to Al_2O_3. With Al_2O_3 as reference and completely combined in the lattice of kaolinite, there is an excess of SiO_2. The excess could be identified as free silica (α-quartz). Dammam clay has higher percentage of free silica while wasia clay has less percentage in comparison with the most typical kaolinite.

The excess of the loss on ignition may be due to the adsorbed water or due to the organic matters.

Kaolinite minerals from these provinces have higher percentage of iron oxide in comparison with the most typical koalin. Iron oxide exceeds 20% in Dammam clay while Wasia clay has less percentage of it. The iron oxide could be identified as hematite (Fe_2O_3),(Table 2). The presence of such oxide has an important effect on the physical behaviour of clays.

The absence of magnesite in the x-ray diffraction patterns are expected since it is less 5% of the total weight of the sample.

The raw materials from El-Qassim and Umm Radhumah provinces showed the diffraction patterns of calcium carbonate CaCO and dolomite Ca Mg (CO)

The results of those methods are shown in Table 1.

3. *X-Ray Qualitative Analysis*

This method was carried out for the test pieces. From information given by the chemical analysis and D.T.A., a body of knowledge has been built enables the different clay and related minerals groups to be recognized. The photographs or th recording charts by diffractometer showed the diffraction patterns of calcite with free silica for the specimens of El-Qasim, dolomite with free silica for the samples of Umm El Radhumah, kaolinite with free silica and iron oxide for the minerals of Wasia, Marrat, Tabuk, Dammam and finally magnetite for the specimens of Gizan. The technique for the identification of the components present in each was done by comparison of the intensities and the spacings of x-ray diffraction lines given by the A.S.T.M. (American Society for Testing Materials) card (Tables 2, 3, 4).

The intensities were measured qualitatively by designating each line as strong (S), medium (M), weak (W), faint (F) and very faint ($\bar{F}$).

Discussion of Results

Seven minerals from different provinces of Saudi Arabia were subjected to different methods of analysis. One method of analysis is usually not enough to give complete picture of the constitution of most minerals. For this reason chemical analysis, differential thermal analysis and x-ray diffraction methods were used for the analysis of the present samples.

Now all the results will be considered as whole to see how far they complement or support each other.

The samples from Wasia, Marrat, Tabuk and Dammam provinces gave identical x-ray diffraction patterns and thermal behaviour and for these reasons they are taken together.

X-ray diffraction patterns showed that the four samples were composed of a mixture of kaolinite mineral, free silica and iron oxide. The free silica exists as α-quartz and the iron oxide exists as hematite. No other constituents could be identified from these patterns. Reverting to chemical analysis, let us consider only the Al_2O_3, SiO_2 components and loss on ignition.

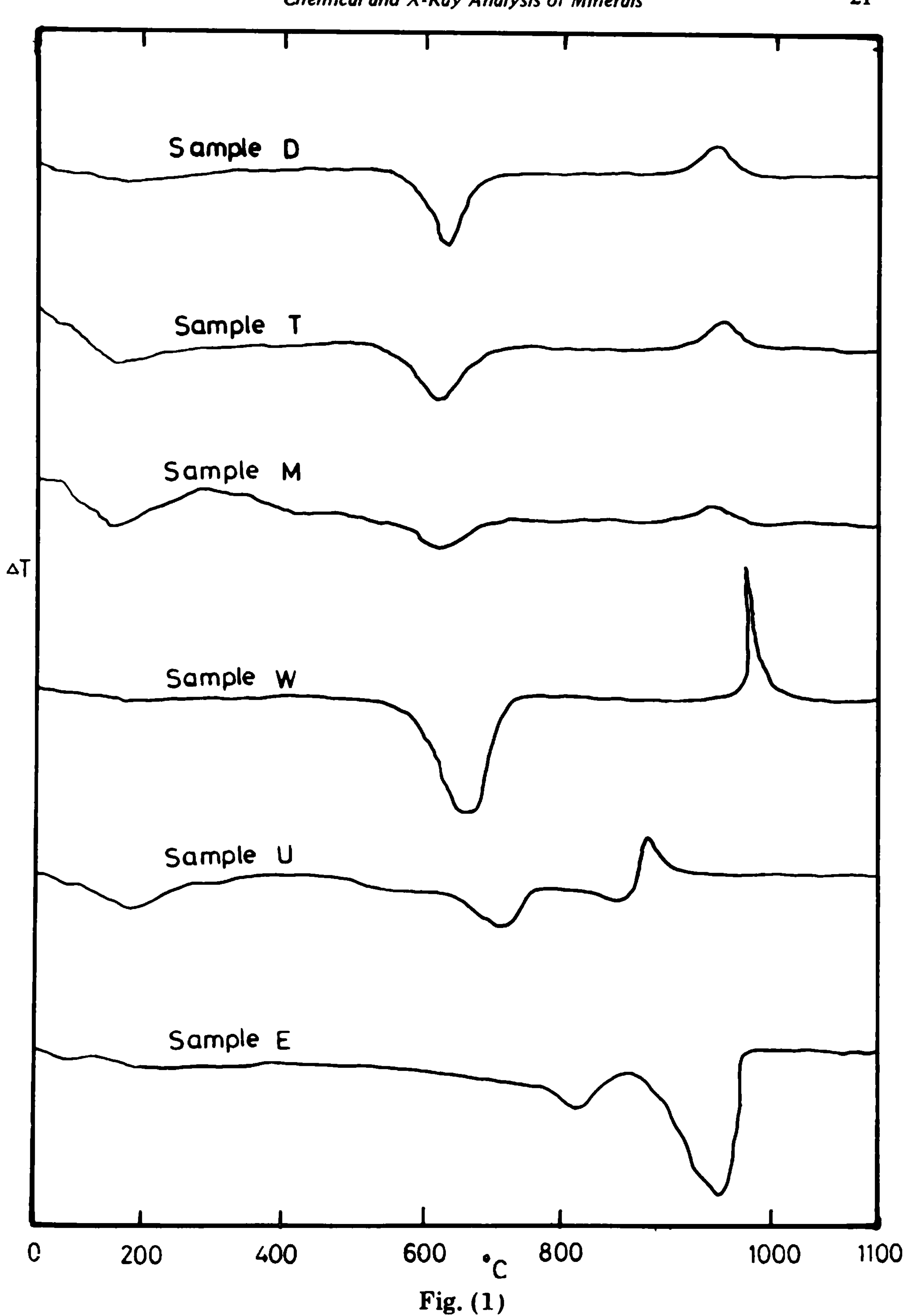


Fig. (1)

Differential thermal analysis curves of the six samples

sion to examine many kaolinite specimens.

Magnetite is an important ore of iron. Magnetite crystals are well formed in many rocks and give square or hexagonal outlines because of the octahedral form.

The chief products of iron-ore are the United States, with its great output from the lake superior mines. They are produced in U.S.S.R., France, China, Canada, Sweden, West Germany. Iron-Ore also occurs in several other countries.

Material and Methods

The samples under test were obtained from different provinces of Saudi Arabia. They are: El-Qasim Province, Wasia Province, Umm El-Radhumah Province, Marrat Province, Tabuk Province, Dammam Province and Gizan Province.

Samples were collected from different localities of each province. They were finely ground to grain sizes suitable for chemical analysis, differential thermal analysis and x-ray diffraction studies. The raw materials are not pure crystalline substances and for this reason oriented aggregates were prepared[6]. This method gives a stronger, cohesive aggregates and was adopted to obtain a purer type of clay.

For x-ray studies, a small amount of material 0.2-0.4 mm in linear dimensions were packed as tightly as possible in a thin glass capillary. The glass capillary was mounted and rotated in the powder camera. The diffraction patterns were recorded using a Philips powder camera (114.6 mm diameter), generator and diffractometer with filtered copper radiation.

The following methods were carried out for analysis of Saudi Arabian ores an clay minerals:

1. *Differential thermal Analysis (D.T.A.)*

When thermal reaction takes place in material, the temperature of the material is greater or less than that of the inert material, depending on whether the reaction is exo-thermic or endo-thermic. The e.m.f. sets up in the differential thermocouple circuit was recorded as a function of temperature (Fig. 1).

2. *Chemical Analysis*

The samples under test were subjected to different methods of chemical analysis. The average value was taken for the samples obtained from each province.

The Chemical and X-Ray Analysis of Some Saudi Arabian Minerals

M.A.A. Issa, A.S. El-Hiti and M.H. Wahbah
University of Riyadh, Riyadh, Saudi Arabia

Seven minerals from different provinces of Saudi Arabia were subjected to different methods of analysis. All the results were considered as a whole to see how far they complement or support each other.

Four samples were composed of kaolinite with free silica and hematite. Calcite and dolomite were identified in two samples.

An interesting feature of this study is magnetite which widespread in a big area and it is an important source of iron bearing minerals.

The resutls were discussed and explained in terms of the ideal formula of each compound.

A limestone is a sedimentary rock consisting essentially of calcium carbonate with minor amounts of magnesium carbonate, silica, clay, iron oxide or carbonaceous material. With an increase in the content of magnesium carbonate, limestone gradually passes over to a dolomitic limestone, which is a mixture of dolomite and calcite and finally to normal dolomite.

The structure of calcite was one of the earliest to be analyzed by x-rays[1]. Dolomite has a structure similar to that of calcite, but the atoms along any three-fold axis are alternately Ca and Mg.

The structure of kaolinite was suggested by Pauling[2]. It was worked out in some details by Gruner[3], Hendricks[4]. Brindley and Robinson(5) had an occa-

Conclusion

This paper has attempted to summarize the principal aspects of a reconceptualized educational psychology course for preservice teachers. The course as it is described has been in development for five years and in classroom implementation for two years with encouraging results. In its methods, curriculum, and evaluation features, the course is designed to account for the needs and abilities of college undergraduates and to address the subject matter with an effective instructional style. The support of theoretical content with historical data and clinical exercises is a major emphasis in the course as is a diversified evaluation plan. Student interest and involvement have given us reason to think the course may be succeeding in preparing young people for the vocation of teaching.

Footnotes

1. Hilda Taba, *Curriculum Development: Theory and Practice,* New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1962, p. 401.

2. "The Jesness Behavior Checklist," "The California Phonics Survey," "The Myers Briggs Type Indicator," and "The Wrenn Study Habits Inventory" are all distributed by Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California, U.S.A. "The Mooney Problem Check List" is a publication of the Psychological Corporation, New York, New York.

Bibliography

Dewey, John (1973). *Experience and Education,* Collier Books (New York).

Jung, C.G. (1973). *Phychological Reflections,* Princeton University Press, Bollingen Series (Princeton, N.J.)

Plato, (1956) "Meno" from *Great Dialogues of Plato,* Rouse, trans., The New American Library (New York).

Rousseau, J.J. *(1964). Emile,* Barron's Educational Series (Woodbury, N.Y.).

have become an arena for intensive study which we believe is excellent. The tests are not memory games or games of chance, as is so often the case. The thinking students do during these examinations represents perhaps the most serious study they ever do.

Class participation valued at one hundred points, is graded by student *self-evaluation* on the last day of class. The key to this exercise is that it is public, i.e. before the peer group, and the results have been similar to what the instructor would have assigned without introducing the opportunity for or charge of favoritism.

As mentioned above, *micro-teaching,* valued at one hundred points, is graded by *peer evaluation.* Standardized rating scales are averaged after the high and low cards are deleted. Again, the results have appeared to the instructor to be valid while eliminating the burden of subjective grading from the instructor. Separating subjective evaluation from the role of instructor frees the professor to be a more convincing supporter of student development. There appear to be alternate ways to assign meaningful marks.

Two hundred points are assigned in relation to the clinical experiences. The format here is basically "mastery". If the completed forms, answer sheets, matrices, and journalized remarks are submitted, the points are awarded. There is little room for interpretation since the instruments yield specific products.

The final one hundred points are also based on a "mastery" format of evaluation of the student's daily class notes and written responses to study questions associated with each unit. To facilitate marking the students complete a check list and declare the degree of completeness of their notes. The replication of these notes is not guarded against and they are entered in the discrimination of grades, therefore, in only a minimal way. Still, this requirement acts to encourage note-taking and attendance.

Finally, up to forty points may be earned for a variety of extra-credit activities. This component tilts the entire grading system toward a "mastery" basis. This is thought to be valid and more educationally sound than a purely "adversary" approach.

The implementation of this evaluation plan has earned general praise from students and yielded a distribution of grades not unlike the college-wide norms. The system was not inflationary with respect to grades, but, instead, transferred responsibility to the students and eliminated the perception of the instructor as an all-powerful and fickle judge.

intended to require in-depth comprehension. Our experience has been that they serve this purpose well with the added benefit of stimulating discussion while the quiz is graded in class. Realistically, the tendency of students to leave their out-of-class assignments unattended until the evening before an examination cannot be ignored if meaningful classroom interaction is to take place.

Educational media are employed especially in the form of 16 mm films and overhead transparencies. These and the mimeographed materials of the curriculum are selected and/or developed with an emphasis on good graphic design and aesthetic appeal. These intangible factors contribute to student, interest and, subsequently, motivation.

As was noted previously there is a *clinical component* to the course involving standardized instruments and interaction analysis. Each unit is linked to these kinds of practical applications which are discussed by students in charrettes (small groups) and entered in personal journals. These activities contribute to a student feeling of growing professional competence as they master skills useful in supporting their concepts about teaching. The clinical experiences also connect the course to the schools themselves, since some involve visits to classrooms.

During the course each student presents a *micro-teaching* lesson focusing on some research related to the clinical experiences. Students gain the opportunity to practice their teaching skills as well as conduct a limited piece of research into tests and measures. The micro-teaching is graded by peer evaluation on standardized rating scales. *Simulated* classroom disturbances are played out wherein the micro-teacher is compelled to apply the theories of classroom control we have previously studied in the course. In all, this activity is lively and provokes excellent discussion. It has a high measure of versimilitude and is an unforgettable and valuable preparatory experience.

Grading is based on a thousand point scale with typical percentages equivalent to letter grades (e.g. 93%-100% "A"; 70%, "Passing"). Notably absent is subjective instructor evaluation. The *quizzes* already mentioned total 100 points, the lowest, or one absence, being dropped. Four of five correct is a "perfect" quiz score. Students respond very positively to tests which allow for human frailty and emphasize the opportunity to "show what you do know". The adversary ambience of the typical classroom quiz is thereby ameliorated.

A *mid-term* and a *final examination,* each valued at two hundred points and objective in form, are "open-book and notes" in format and of unlimited time duration when scheduling permits (in practice, the final has been unlimited in time; the midterm, one hour.) Our theory is to ask somewhat more challenging questions and a good number of them and to promote in-test researching. The tests

abilities in a tangible way. Other teaching aids include the familiar films on operant conditioning and models to illustrate the concept of Gestalt.

The fifth and concluding unit treats *evaluation* in education. At the level of specifics, students are introduced to the terminology of tests and measures, reinforcing their termlong acquaintance with standardized instruments. The most clearly practical lessons review the range of techniques which are available to the classroom teacher for evaluating achievement. Many of these are included in the grading system of this educational psychology course and will be discussed later in this report. Finally, the class considers John Dewey's analysis of the nature of experience which affords an opportunity for the preservice teachers to reflect meaningfully on the evaluation process as a whole and its fundamental assumptions. The specter of grading bears heavily upon students and teachers because so frequently teachers unknowingly contravene their true aims through inept evaluation. The aphorism "You teach what you test" is discomfortingly apt.

The clinical experience conducted in connection with this unit is the training in and use of an observational system for instructional analysis by the students. Again, elusive principles are given some tangible form and a sense of wonder surfaces in students who previously have not pictured any way to systematically appraise human interaction. Instructional analysis is a vital ingredient of teacher education; it is one of the learning experiences which is retained vividly by the students – and with good reason.

Instructional Methodology

Isn't it obvious that courses in teacher education serve as examplars for preservice teachers? The methods of instruction and evaluation employed in the ed. psych. course described here have been developed with this responsibility very much in mind. Grading, particularly, is a "necessary evil" instructors must bear up to, and it is the initial, if not the only, source of motivation for most students. The methodologies employed in this course continue to be refined, but already have engendered enthusiasm on the part of students.

Lecturing is held to a minimum, both because it is felt to be used excessively in higher education generally and because in professional education active student participation beyond the level of taking notes, is judged to be desirable. *Discussion* and *question and answer* are the most common techniques used in class. All instructors know the impossibility of using these strategies with students who come to class unprepared. To counteract students' tendency toward procrastination, announced objective quizzes introduce each unit. These exercises are designed only to determine whether a student has read the assigned material and are not

of psycho-social development.

In a clinical exercise associated with this unit, "The Mooney Problem Check List" is administered and evaluated by the class, usually on themselves as individuals because of the confidential nature of the items. The Check List is especially valuable in reinforcing the "Eight Ages of Man" view of development because of their mutual focus on social and emotional development. The curricular strategy of this unit is to move from theories to the personal concretization of development theory in the learner. Our experience has been that this approach touches on a strong vein of interest and need in undergraduates and helps them as people while it trains them as teachers.

Unit four deals with theories of *learning* in the four general categories of classical reminiscence, faculty psychology, behaviorism/associationism, and gestalt. Our approach is to illustrate the principles of each position and to propose curricular content for which each is most ideally suited. Connecting the theories to content has the salutary effect of making the abstractions more comprehensible and facilitating retention. For example, behaviorism is described as being particularly effective in applications like teaching psychomotor skills and cognitive material at the rote level (*e.g.* arithmetic tables), and for establishing classroom discipline unless and until the teacher develops a personal bond with the students. Socratic reminiscence is presented as an excellent metaphor for the process of inculcating aesthetic sensibility in students. Gestalt and discovery learning are connected with social science education as in "Man: A Course of Study." This eclectic and problem-centered approach seems realistic in light of the lack of concensus in learning theory and the importance of versatility on the part of teachers.

The *Meno* is read in full. As with Rousseau, Socrates "makes good curriculum." The students appear to gain satisfaction from encountering an educator they have heard much about, but not experienced personally. The literary quality of the *Meno* provokes a level of discussion and debate rarely encountered in the study of modern social science writing. Significantly, the *Meno* emphasizes the uses of questioning strategies, a vital, if poorly taught, aspect of learning and teaching.

Skinner's work in operant conditioning is readily adapted to this unit, as are Kohler's classic experiments with apes. Insight learning is given emphasis since it is a relatively difficult concept for the student of learning theory and, yet, a most promising approach to teaching.

Two standardized tests are self-administered in connection with this unit. They are "Wrenn's Study Habits Inventory" which evaluates this facet of student behavior, and "The California Phonics Survey," a written test cued by taped sounds which analyzes aural comprehension and introduces the notion of learning dis-

and "reward" are given foundational background. The need for concreteness and activity in learning experiences is also explained with an eye to the psychological sources of behavior. In this unit Maslow's psychology of self-actualization is also introduced as a theory supportive of Jung's main insights. Behaviorist views are deliberately not included here, however, from the belief that their reductionist approach to the issue is misleading. In our view, motivation should be attended to with depth of understanding, or left untouched. Students should actually be motivated in the best sense of the word, not manipulated as if by advertisers.

The third unit is centered on the theme *"development"*, and the work of Rousseau, Piaget and Erikson is emphasized. Students read excerpts from the *Emile* accompanied by study questions to help them identify key ideas. Rousseau's recaptitulation view of development has proven to be a fitting way to initiate discussion on the topic of development both for its historical importance and because of the provocative stance Rousseau takes on subjects like reading, city life, discipline and women's education. Some of Rousseau's ideas are apparently outrageous while others have the air of genius. In all, students are drawn to a contemplation of their own views by Rousseau's brilliance and his radical positions. The *Emile* may be in error on many points in the view of modern educators. Perhaps these authorities are correct and Rousseau is wrong. To the curricularist there is a larger truth: Rousseau provokes interest and discussion and outlines the general concept of development. Here we have a clear example of the variance between "knowledge" and "curriculum": curriculum is content which induces the acquisition of knowledge, it is not necessarily knowledge in its purest form. One may question certain of Rousseau's claims, but it is difficult to fault him as a gadfly who focuses attention on issues of central importance. On the other hand, many of his claims about development have only gained credibility with the passage of time.

The remaining literature of the unit centers on the writings of Piaget and Erikson. Piaget's work lends itself well to the use of concrete illustration in the form of his famous experiments. His special vocabulary when combined with the problems which illustrate his concepts makes for fine curriculum and, again, provides students with a vehicle for discussing what could otherwise remain elusive and abstract.

The power of Erikson is in his adaptability to the life-issues of preservice teachers themselves. Development is not pictured as a childhood process, but as a lifelong one. Some themes previously discussed in the study of Jung's analytic psychology recur here. "The Eight Ages of Man" adds to the unit the dimension of continuity throughout life. As curriculum the shift is stimulating for the class as the focus becomes "us" instead of "them". Piaget and Erikson in their theorizing provide a clarity of discrimination among stages which is helpful to the new student

lum. The topic is a good one to supplement with a film. Other special interest topics which would be appropriate in this place in the course include: "the teaching of reading," "classroom discipline," or "computer-assisted instruction," to name three.

Since this ed. psych. course is integrated with a program of clinical and/or field experiences, the special education unit classroom work is supported by a visit by the students to a special education classroom and a talk with the teacher there. Back at the college the students complete an observer form of the "Jesness Behavior Checklist"(2) which isolates categories of asocial behavior for an individual student who has been observed by the preservice teacher in a previous field experience, or in private life. By use of reading, discussion, field interview and a standardized instrument the preservice teachers may create for themselves a broadly-conceived view of the field for special education. Particular emphasis is given to the emerging vocabulary of this field which has become vital to classroom teachers.

The second unit, a full one, is organized around one of the classic educational psychology themes: *"motivation"*. The focus of the written curriculum for this unit is the structure and dynamics of the psyche as developed by C.G. Jung. Motivation is, at best, an elusive quality and one which we hope preservice teachers may engender. To help arouse motivation for the ed. psych. class itself, the topic is brought up early in the course.

Most approaches to the subject are notably without impact, probably because they treat motivation only on a superficial plane. Dealing with a deep-seated phenomenon such as this in a superficial manner satisfies no-one and misleads many. Motivation must be grasped through a comprehension of the archetypes of human experience. The concept of "self-realization" is central among these and the phenomenologist's notion of "intentionality." Ideas such as these can be made accessible to undergraduates through use of Jung's schematically illustrated description of the human psyche.

Aided by illustrations the instructor can translate the theory of analytical psychology into an appropriate curricular segment. It is helpful to support these theoretical discussions with the administration to the class of the "Myers-Briggs Type Indicator" which, based on Jung's *Psychological Types*, places the student's own psychological profile in the context of the theory. Furthermore, the "Type Indicator" is supported by a wealth of research data which discusses the background, aspirations and idiosyncrasies of each "type" person. In several ways, then, highly abstract, yet fundamental, notions are "concretized" and made suitable for the teacher education student.

Through this approach to teaching about motivation, concepts like "interest"

in favor of the rote-and lecture-based classroom experience which has for so long been the norm. Ignorance has played a part, and lethargy. Authoritarianism is a factor. In any case, without explicit effort in this area, classroom teaching is not likely to improve.

A fourth general goal, and one which involves skill acquisition, is the *presentation of tests and measures and interaction analysis systems* for use by teachers. Ed. psych. is not considered to be the course in which we introduce educational media skills, which are, however, parallel to tests' and measures' competencies in their level of abstraction and position in the teacher's pool of techniques. These objective resources are included in the ed. psych. curriculum to facilitate the transition from theory to practice and to give some concrete footing in the phenomenal and fleeting fields of aptitude appraisal and instructional interaction. Although the comprehensiveness and validity of such instruments and techniques must not be exaggerated, they have a unique and useful place in the course design.

A final goal, affective in nature, is a conscious part of the curriculum design. The course is intended to draw forth in preservice teachers the ability and inclination to act from *reflection on professional values* and not to react to their students in an instinctive or ego-centric way. The importance of such a fundamental psychological shift cannot be overestimated. It is precisely the kind of change which separates professionals from others in the classic sense of professionalism. One of the main sources of teachers' frustration is the inability to separate their own feelings from the practice of their profession when such an act is appropriate and necessary. The naive, "natural" attitude teachers often carry to their classrooms frequently undermines their effectiveness and their job satisfaction. Ironically, it is an attitude which is relatively easy to reshape in contrast to the difficulty it causes.

These five represent the general goals of the curriculum outlined here. In describing specific content and methods they will be referred to for continuity and emphasis.

The Course Curriculum

Our initial unit is an abbreviated one which is used to acquaint the students with the procedures of the course while at the same time presenting a current topic of special interest. By presenting a short unit at the start of the course the instructor can be sure that the students understand the modes of instruction and evaluation before they have lost weeks of time by responding to the course in an inappropriate manner. Typically, this unit has been centered on *"special education,"* a topic of rising interest to all teachers because of the "mainstreaming" trend of recent years. A journal issue dedicated to this theme makes up the written curricu-

Evaluation must be diversified as well as equitable. Probably, given student diversity, the two are inseparable. To a large extent "we teach what we test" because of the centrality of grades in student life. Other reforms are futile if they are not reflected in evaluation. Diversified evaluation includes not only the familiar objective tests and quizzes but also student-to-student peer evaluation (as by rating scales), self-evaluation, mastery activities, open book examinations, and so on. The one technique which it is appropriate to eliminate is the highly subjective, instructor-evaluated essay or "classroom performance." There are more effective means by which evaluation can be made – and means which are more likely to be fair.

These ideas outline the theoretical framework in which the course described herein has been developed. The specific features of the course, which follow, demonstrate how these values were brought to the classroom.

Course Goals

Predictably, the course is intended to *introduce basic concepts* to preservice teachers in the traditional educational psychology sub-fields of learning theory, development, evaluation and motivation. The language and points of view of selected theorists are introduced to students in a manner intended to emphasize the root assumptions of the theorists so that the learner is equipped to progress from mere comprehension of the theories to an analysis of their common and disparate elements and a desire to synthesize the learner's own professional opinion. As a theory is discussed certain questions are always raised, for example: "What is the nature of knowledge to this theorist?; "What is his or her view of the nature of mankind?"

A second course goal, again cognitive in nature, is the illustration of the historical evolution of theory in each topic area. In working toward this, the gap between theory and implementation is made obvious, drawing forth a discussion of the value and uses of theory. The narrowmindedness of much current practice is also considered in light of the breadth of thought available from the unassimilated wisdom of many historical figures in the field. Students become curious about the mechanism of change and, perhaps, are made to realize the necessity of intellectual involvement on the part of the classroom teacher if progress is to supplant lethargic repetitiveness.

With a similar effect in mind a third course goal is the demonstration of *how to transfer theory into practice.* Achieving this aim may not be as difficult a task as is often claimed since, most often, it is not attempted and any failure here is the consequent of neglect. Truthfully, overall, education is pre-Socratic in its implementation of pedagogy. There is clearly some factor acting against change and

recently whereas a more accurate appraisal might be that mankind continues to re-invent the (theoretical) wheel without being able to put it into use (practice). Students are led to the inaccurate conclusion that progress has been slow in education because our ideas were benighted, while actually the real challenge is how to implement the insights which have been in the literature since Socrates' time.

The use of primary source material for curricular content has other benefits. There is an innate motivation which is stirred in students who are presented with books they have heard of by authors whose names they recognize. Students see an opportunity to resolve the mystery of a reference they have encountered many times but never understood.

Content should be concise and pointed with ready access to supplemental material. Students should not be swamped in massive reading assignments, but should read and study a limited amount well. Publishers may know that a large book carries a large price tag, but curricularists realize that good editing is what turns raw information into a curriculum for learning.

Content should be attractive, well-designed graphically, and illustrated. It must arouse interest in the student and appeal to his or her aesthetic sense. The economics of publishing are not identical with ideals of curriculum design. In the latest edition of Brubacher's *History of the Problems of Education* all the illustrations have been deleted. Would anyone suggest that this was done to facilitate teaching and learning?

Instructional methodology should be based on several ideas. Instruction should be mediated, both as a model of how to use educational media and for the enhancing effect media have on instruction when they are well-integrated with content. Films, transparencies, and video-tape are all integral to proper instruction in this course.

Instruction should be interactive. In the education of teachers, the students' ability to express themselves orally on professional matters is vital. Furthermore, interaction fosters motivation and retention. Interactive methods include group work, micro-teaching, and simulation, as well as discussion and question-and-answer. Practical experiences must be included in instruction, not merely talk. The bridge between theory and practice is otherwise not constructed. Such experiences are embodied in simulations, field work, and clinical activities (as in the application of tests and measures). "People learn only what they experience. On that learning which is related to active purposes and is rooted in experience translates itself into behavior changes."(1)

bears witness to this fact. Unfortunately, the universal course is taught in a universally disappointing and ineffective manner: ed. psych. has typically become a pure theory course, removed from experience, and linked to a massive survey textbook. The instructional technique employed is typically "lecture" and the main objective of the course emerges as "the student should be able to identify several dozen theorists, the theories with which they are associated, and an equal number of terms drawn from the field of educational psychology." One error is to remove the course from the realm of practical experience; and a second error is to teach this large and diversified body of theory in a survey mode. The students learn neither to bring psychology into their classrooms, nor to comprehend some theoretical knowledge in depth.

Only one theoretical viewpoint receives enough recurring attention in the "typical" ed. psych. course to conceivably become well-understood and a practical resource available to the emerging teacher. This is, of course, the point of view known as behaviorism. The curriculum proposed in this paper is designed to avoid the pitfalls of excessive abstraction and encyclopedic survey; and not to be wed to the behaviorist stance.

In the way of an introduction, then, we have an introduction, then, we have set about slaughtering three "sacred cows": abstraction, survey and behaviorism as biases in curriculum design for this course.

Therefore, it is necessary to propose another conceptualization of ed. psych. and what follows is intended to be this improved alternative as it has been taught at one American college over a period of two years. The course is based on the proposition that teachers must acquire specific professional skills – metaphorically we call them "tools" – and an understanding of how and when to employ these skills, and that educational psychology is the course most central to this aspect of teacher education. In ed. psych. the students should develop the professional attitude necessary to support the acquisition later of specialized abilities in instructional methodology and curriculum development when the development of these abilities requires the teacher to be versed in psychology.

Curriculum Theory Assumptions

The curriculum described herein is designed with certain principles in mind. They should be identified so the curricularist's point of view is clear.

Content should be historically grounded. There should be a sense of the historical development of an idea as it is presented to the learner. Too often students are given the impression that every idea of value has been conceived

An Educational Psychology Curriculum Designed to Foster Effective Teaching

Paul Shaker, Ph.D.
Educational Research Center, College of Education, University of Riyadh, Saudi Arabia

Nearly every preservice teacher studies educational psychology and most experience a survey course taught much in the style of "introduction to psychology" courses. This paper details a different approach to the curriculum, methodology and evaluation of "ed. psych." The curriculum has a limited number of focal points and a clinical dimension; the methods of instruction are varied and interactive in tone; and the evaluation scheme is diversified and de-emphasizes instructor subjectivity. The course has been tested in the field and is one part of a reconceptualized curriculum for teacher education. "An Educational Psychology Curriculum Designed to Foster Effective Teaching."

Preservice teachers expect a great deal from their educational psychology course and they do not always get it. They expect ed. psych. to convey theory which is readily adapted to classroom practice. It is in this course that the future teacher expects to find ideas on "how to maintain classroom discipline"; on "how to treat the 'special' student"; on "how to adapt teaching to human development"; on "how to teach for transfer and retention"; on "how to grade fairly"; and so on. Perhaps such high and varied expectations doom the curricularist, perhaps not. It is clear, however, that the typical educational psychology curriculum does not come to grips with the valid needs and expectations of the students it is to serve.

Ed. psych. is virtually a universal requirement in teacher education curricula. It is the one course which nearly all colleges of education and teaching majors have in common. The aggressive competition in textbooks for this course by publishers

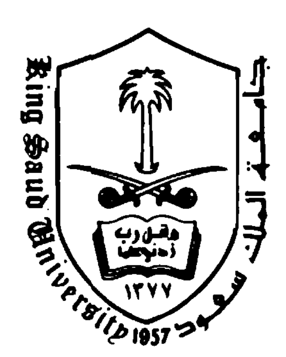
قال تعالى

إقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم

صدق الله العظيم

المملكة العربية السعودية

جامعة الملك سعود



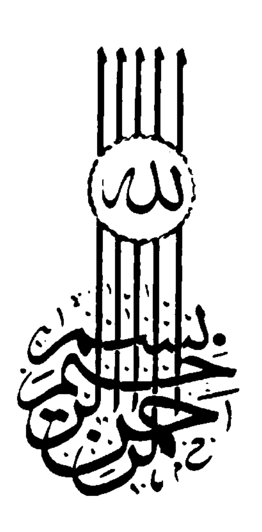
DIRASAAT

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION,

KING SAUD UNIVERSITY

THIRD ISSUE - THIRD YEAR - RABI ULA 1401 A.H.

JANUARY 1981 A.D.





Dirasat, J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 3, pp. 1-30 En., 1-368 Ar. (1981)

DIRASAT

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION, KING SAUD UNIVERSITY

VOLUME 3
1981

Published by: **University Libraries, King Saud University, Riyadh–11451.**